

**SAMMLUNG VON ABHANDLUNGEN AUS DEM GEBIETE DER
PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE**

HERAUSGEGEBEN VON

H. SCHILLER

UND

TH. ZIEHEN.

II. BAND. 8. HEFT.

**DIE
WIRKSAMKEIT DER APPERCEPTION**

IN DEN

PERSÖNLICHEN BEZIEHUNGEN

DES

SCHULLEBENS.

VON

DR. AUGUST MESSER,

GYMNASIALLEHRER U. PRIVATDOZENT DER PHILOSOPHIE U. PÄDAGOGIK
ZU GIESSEN.



Berlin,

VERLAG VON REUTHER & REICHARD

1899.


~~~~~  
Alle Rechte, auch das der Übersetzung vorbehalten.  
~~~~~


Inhalt.

I. Kapitel.

	Seite
Wesen und Bedeutung der Apperception	5—12

II. Kapitel.

Wirksamkeit der Apperception in dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler	13—47
---	-------

A. Der Lehrer als Subjekt der Apperception	13—34
--	-------

Appercipierend wirkt in dem Lehrer:

1. die Vorstellung von dem eigenen inneren Ver-
hältnis zu dem Lehrstoff 13—19
2. die Vorstellung von der körperlosen Seele . . . 19—23
3. die Idee der Willensfreiheit 23—25
4. andere ethische Idealvorstellungen 25—27
5. die Vorstellung vom bösen Willen 27—29
6. eine falsche Auffassung von Kinderfehlern . . . 29—31
7. der erste Eindruck, den er von den Schülern
empfängt. 31—32
8. die Vorstellung von der Unveränderlichkeit des
Charakters 32—33

B. Der Lehrer als Objekt der Apperception	34—47
---	-------

Appercipierend wirkt in den Schülern:

1. ihre Vorstellung von dem Wissen des Lehrers . . 34—38
2. ihre Vorstellung von Gerechtigkeit 38—44
3. der erste Eindruck der Persönlichkeit des Lehrers 44—47

III. Kapitel.

Wirksamkeit der Apperception in dem Verhältnis zwischen Lehrer und Eltern	47—50
--	-------

A. Der Lehrer als Objekt der Apperception	47—49
---	-------

B. Der Lehrer als Subjekt der Apperception	49—50
--	-------

IV. Kapitel.

Seite

Wirksamkeit der Apperception in dem Verhältniß zwischen Lehrer und Vorgesetzten	50—69
A. Der Lehrer als Subjekt der Apperception	50—68
Appercipierend wirkt die Auffassung von dem Vor- gesetzten, insofern von diesem der Lehrer	
1. in seiner Freiheit beschränkt	51—57
2. in seiner Thätigkeit kontrolliert	57—61
3. abhängig ist	61—68
B. Der Lehrer als Objekt der Apperception	68—69

I. Kapitel.

Unter Apperception verstehe ich mit KARL LANGE¹⁾: „diejenige seelische Thätigkeit, durch welche einzelne Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Vorstellungsverbände zu verwandten Produkten unseres bisherigen Vorstellungs- und Gemütslebens in Beziehung gesetzt, ihnen eingefügt und so zu grösserer Klarheit, Regsamkeit und Bedeutung erhoben werden.“

Da „alles, was in den Inhalt des Bewusstseins aufgenommen wird, in eine bereits bestehende psychische Organisation eintritt und vermöge derselben aufgefasst (appercipiert) wird“,²⁾ so ergiebt sich ohne weiteres, wie zahlreiche und mannigfache Apperceptionsvorgänge sich fortwährend in uns abspielen.

Die Bedeutung der Apperception für unser Innenleben hat LANGE an zahlreichen treffenden Beispielen gezeigt.³⁾ Sie schärft beim Wahrnehmen die Sinne, so dass das Auge sieht und das Ohr hört, was für gewöhnlich unbeachtet geblieben wäre. Sie ergänzt unsere Sinneswahrnehmungen: der geübte Zeitungsleser nimmt von den einzelnen Wortbildern nur einige Buchstaben, von jedem Satze nur eine Anzahl Worte wirklich wahr, das übrige fügt er selbst hinzu. Die appercipierte Vorstellung wird in einen grösseren Vorstellungskreis eingefügt, sie tritt zu vielen Gliedern desselben in Beziehung: ihre Regsamkeit wird dadurch gefördert, ihre regelmässige Reproduktion gesichert und sie damit vor dem Vergessenwerden bewahrt.

¹⁾ Über Apperception. 3. Aufl. (Plauen 1889.) S. 32. WUNDT, der bekanntlich den Ausdruck Apperception in anderem Sinne gebraucht, bezeichnet den hier behandelten psychischen Vorgang als „Assimilation“. (Physiol. Psychologie. 4. Aufl. II, S. 439. Grundriss der Psychologie S. 267). Ich behalte die Verwendung des Ausdrucks Apperception in der oben angegebenen Bedeutung bei, weil diese, als die Herbart'sche z. Z. in der pädagogischen Litteratur noch die häufigere ist.

²⁾ FR. JODL, Lehrbuch der Psychologie. (Stuttgart 1896.) S. 106, vgl. S. 442 f.

³⁾ a. a. O. S. 16 ff.

Aber die Wirkungen der Apperception sind nicht nur günstige.⁴⁾ Schon das angeführte Beispiel des Zeitungslesers zeigt, wie sie eine flüchtige, oberflächliche Auffassung fördert. Wie wenige vermögen z. B. die grossen Buchstaben der deutschen Druckschrift, die sie unzähligemal beim Lesen wiederkannt (apperzipiert) haben, aus dem Kopf genau nachzubilden! Aber die Apperception „verleitet sogar nicht selten zu falschen Auffassungen: was wir wünschen oder fürchten, das glauben wir leibhaftig vor uns zu sehen“. — Wird hier infolge ungenauer Perception falsch apperzipiert, so ist die Berichtigung durch Wiederholung und verstärkte Aufmerksamkeit der Wahrnehmung verhältnismässig leicht. Schwieriger ist dieselbe, wenn die apperzipierenden Vorstellungsgruppen in die Irre führen, wenn sie selbst erst durch neue Wahrnehmungen umgestaltet werden müssen, um objektive Gültigkeit zu verlangen.

Besonders beachtenswert erscheint auch der Umstand, dass die Reproduktion älterer psychischer Inhalte durch die neue Wahrnehmung und die Aneignung der letzteren durch jene, also der Apperceptionsvorgang selbst, uns meist gar nicht zum Bewusstsein kommt. Jene subjektiven Bestandteile (die reproduzierten Vorstellungen) werden nicht von dem wirklich Wahrgenommenen im Bewusstsein unterschieden, sondern sie wachsen mit diesem zusammen, verschmelzen mit ihm, ohne dass wir es merken, sie werden gewissermassen in das Objekt hineingesehen oder gehört.

Da alles Lernen Aufnehmen von Neuem ist, da aber das Aufnehmen stets vermittelt des vorhandenen seelischen Inhaltes stattfindet, so darf man wohl sagen, dass alles Lernen ein Apperzipieren ist. Damit ist aber zugleich ausgesprochen, dass die Apperception für allen Unterricht von der weittragendsten Bedeutung ist. LANGE hat diese denn auch nach den verschiedensten Seiten hin trefflich zur Darstellung gebracht.

Aber nicht nur bei dem theoretischen Verhalten, beim Wahrnehmen, Erkennen, Lernen, spielt die Apperception eine

⁴⁾ Treffend weist auf verwandte Wirkungen der Apperception, die den Erkenntnisprozess teils beeinträchtigen, teils fördern, SIGWART hin. Er bemerkt (Logik I (1873) S. 117): Je ungeschulter das Denken ist, desto unvorsichtiger, desto weniger ist die Differenz zwischen rein subjektiven psychischen Kombinationen und objektiv gültigen bekannt; desto leichter wird geglaubt, was einem einfällt, zumal wenn es die mächtige Hülfe eines Wunsches oder einer Neigung findet. Die Erinnerung an einen oder wenige Fälle, in denen einem Subjekt A ein Prädikat B zukam, ist in der Regel genügend, jedem Subjekt, das auf den ersten Anblick A ähnlich ist, das Prädikat B zuzusprechen.

wichtige Rolle, nicht minder wirkt sie auf uns in unserem praktischen Verhalten, auf unser Wollen und Handeln. Und ferner: nicht nur Vorstellungen, sondern auch Gefühle und Willensbestimmtheiten wirken bei der Aufnahme und Deutung des Neuen mit. Diese Einsicht ist für unsere praktische Lebensführung sehr wichtig. Viel mehr, als wir gewöhnlich meinen, hängt unser Verhalten zur Aussenwelt und zu unserer Umgebung von unseren eigenen Stimmungen und Zuständen ab: zahllose Irrtümer und Unannehmlichkeiten haben ihren Grund in einer Verwechslung subjektiver Eindrücke mit dem objektiven Thatbestand.¹⁾ Der Primat des Willens zeigt sich u. a. auch darin, dass er unser theoretisches Denken leicht trübt. In Gestalt von Vorurteilen treten seine Einwirkungen oft in das Bewusstsein, ohne dass wir seinen Einfluss selbst irgendwie merken. „Wenige Vorurteile entspringen aus rein theoretischen Irrtümern, die meisten aus dem bewussten oder unbewussten Einfluss des Willens z. B. der Standesinteressen, des Nachahmungstriebes, der Pietät vor allen möglichen Autoritäten u. s. w. Ist das Vorurteil aber einmal festgewurzelt, so ist es wiederum der Wille, der es der Kritik gegenüber eigensinnig zu behaupten sucht.“²⁾

Man sieht, wie in dem Funktionieren des psychischen Mechanismus, der in der Apperception des Neuen durch das Alte wirksam ist, die Quellen unzähliger Verkennungen und Missdeutungen liegen, die dann unser Handeln unheilvoll beeinflussen. Vor allem gilt dies für die Auffassung und Beurteilung der geistigen Eigenschaften unserer Mitmenschen, für die Beurteilung und Deutung ihres Handelns.

Hier ist ja die Beobachtung weit schwieriger und unsicherer als bei der Auffassung und Erkenntnis der physischen Welt. Erinnern wir uns nun, welche Rolle schon bei dieser die anthropomorphistischen Deutungen der Natur und des Naturgeschehens im Verlauf der Geistesgeschichte der Menschheit gespielt haben. So entstand z. B. der Mythos als Erzeugnis einer vermenschlichenden Apperception der Naturvorgänge. Man erfasste sie nach Analogie der durch Vorstellungen, Gefühle, Willensakte bedingten Bewegungen des eignen Leibes. Man sah in ihnen Handlungen

¹⁾ F. A. LANGE in dem Artikel „Seelenlehre“ in Schmidts Encyclopädie VIII (1870) S. 640.

²⁾ ED. v. HARTMANN, Phänomenologie des sittlichen Bewusstseins (Berlin 1879) S. 401.

denkender und wollender Wesen. Darin zeigt sich zugleich, dass die erste und nächste Form des für das menschliche Denken so grundlegenden Kausalitätsbegriffs „der Mensch selbst als handelndes Wesen“¹⁾ war. Wie sehr musste dieser Begriff umgestaltet und gereinigt werden, bis die Vermischung mit dem menschlichen Handeln als „mystischer Zusatz“ der Apperception erkannt und entfernt war; bis er nur noch bedeutete „den realen Nexus, der eine Erscheinung an die andere heftet,“ wie dies etwa bei KANT der Fall ist.²⁾ Und nicht nur der Kausalbegriff hat eine solche Entwicklung durchgemacht. Man darf wohl allgemein behaupten, dass unter den apperzipierenden Vorstellungen, soweit sie als formgebend bei der Erkenntnis wirkten, eine „Auslese“ stattgefunden hat: „die objektiven Begriffe überlebten sozusagen auf Kosten der subjektiven . . .; die Auffassung der äusseren Vorgänge nach dem Muster der menschlichen Willkür und Leidenschaft wurde von der Auffassung nach den Kategorien der Mathematik und Mechanik verdrängt.“³⁾

Aber bei der Auffassung der Aussenwelt ist doch das Objekt, das erfasst und gedeutet werden soll, der Wahrnehmung direkt zugänglich; wir können zudem meist unsere Wahrnehmungen unter den verschiedensten Bedingungen wiederholen; wir können sie durch die Wahrnehmungen anderer kontrollieren. Ganz anders steht es mit der Erfassung und Beurteilung der geistigen Welt. Bewusstseinsvorgänge sind uns direkt und unmittelbar nur in uns selbst gegeben. Von allen unseren Mitmenschen sehen wir nur die Aussenseite, ihren Leib und seine Bewegungen. Selbst die Sprache, die so recht eigentlich die Verkörperung des Geistigen ist, dient doch bekanntlich oft mehr dazu, die Gedanken zu verbergen als zu enthüllen, und man kann wohl mit PLATEN fragen: „Ob zwei Seelen es giebt, welche sich ganz verstehen?“ Das Innenleben unserer Mitmenschen können wir also nur erschliessen durch Deutung der Wahrnehmungen unserer äusseren Sinne. Das Material zu dieser Deutung aber nimmt der Mensch aus seinem eignen Innern. Hier gilt also noch in viel höherem Masse als für die Erfassung der äusseren Natur, dass der Mensch das Mass der Dinge ist.

¹⁾ F. PAULSEN, Einleitung in die Philosophie. 4. Aufl. (Berlin 1896) S. 281.

²⁾ A. STADLER, Die Grundzüge der reinen Erkenntnistheorie in der kantischen Philosophie. (Leipzig 1874) S. 100.

³⁾ A. RIEHL, Der philosophische Kriticismus und seine Bedeutung für die positive Wissenschaft. II. 1. (Leipzig 1879) S. 5.

Die Aussenwelt stellt sich uns, auch wenn wir die trügenden Wirkungen der Apperception eliminieren, immer nur so dar, wie wir sie vermöge der Beschaffenheit unserer Sinne und der notwendigen Funktionen unseres Bewusstseins erfassen müssen. Wir können uns denken, dass es Wesen giebt, die noch mehr Sinne wie wir haben, die demnach an der Aussenwelt noch Eigenschaften wahrnehmen, die uns gänzlich verborgen bleiben. Auch für die Erfassung der geistigen Welt dürfte gewissermassen die Ausstattung mit Sinnen bei den Menschen verschieden sein. Wie in der Monadenwelt des Leibniz die höheren Monaden sich und die niederen klar erkennen, die niederen aber von jenen nur eine dunkle und verworrene Vorstellung haben, so dürften wohl die Menschen nur den Geist begreifen, dem sie gleichen; es dürfte ihnen gewissermassen an einem Organ fehlen, solche, die intellektuell oder ethisch über ihnen stehen, vollständig zu verstehen und zu würdigen. Sie werden diese leicht — selbst bei ehrlichem Streben, objektiv zu urteilen — unbewusst auf ihr geistiges Niveau herabziehen; und zwar geschieht dies dadurch, dass die einzelnen Seiten ihres eignen Innenlebens appercipierend wirken.

Eine psychologische Betrachtung des Parteiwesens auf politischem, wirtschaftlichem, wissenschaftlichem, künstlerischem, religiösem Gebiet böte einen unerschöpflichen Reichtum von Beispielen für die Wirksamkeit der Apperception im menschlichen Verkehr. Denn Liebe und Hass verbinden und trennen nicht nur die einzelnen, sondern auch die Gruppen der einzelnen. Wie es dem Menschen Bedürfnis ist, sich mit anderen in den mannigfachsten Gemeinschaften zusammenzuschliessen, so scheint es ihm auch Bedürfnis zu sein, sich mit seiner Gruppe von anderen, irgendwie verschiedenen, schroff zu sondern. Mit der seinen verwächst er in erweitertem Egoismus, von den anderen fühlt er sich abgestossen, da alles, was seinen Ansichten und Bestrebungen entgegensteht, naturgemäss in ihm Unlust und Abneigung erregt. Solche Gefühle wirken nun aber — mehr oder minder unbemerkt — appercipierend bei der Auffassung und Beurteilung der Gegner und ihres Handelns. Ihr Bild vereinigt bald alle die schlimmen Charakterzüge, deren Wirksamkeit man im eignen Leben an sich erfahren hat. Ihre Grundsätze — die man vielleicht also solche nicht tadeln oder widerlegen kann — erscheinen nur als Deckmantel für niedrige, egoistische Absichten. So kann sich mit aufrichtiger Begeisterung für ideale Ziele und mit reinem Streben

darnach eine Misskennung, eine innere Ungerechtigkeit, eine Intoleranz gegen die Gegner verbinden, die abstossend wirkt und auf den ersten Blick unvereinbar erscheint mit jenen schönen Zügen.¹⁾ Das Unzutreffende in der Beurteilung der Gegner ist um so stärker, je weniger weit der eigene geistige Horizont ist, je weniger die Fähigkeit besteht, sich in andere Standpunkte hineinzusetzen. Kurz, je niedriger intellektuell ein Mensch steht, ein um so schrofferer und fanatischerer Parteigänger vermag er zu sein — nicht aus bösem Willen, sondern aus Beschränktheit.

Alles Vorstehende sollte zeigen, dass die Apperception — trotz ihres gelehrten Namens — ein durchaus gewöhnlicher, alltäglicher Vorgang ist, dass sie zugleich, bei aller Wichtigkeit für das geistige Wachstum, die natürliche Quelle vieler theoretischer und praktischer Irrungen ist. Was uns gegen solche schützt und was wir lernen müssen, ist Vorsicht, Zweifel, besonnene Unterscheidung des objektiv Giltigen und des Ungiltigen. Und nicht nur für den Menschen im jugendlichen Alter gilt das: je mehr bei zunehmendem Alter eine gewisse geistige Erstarrung eintritt, um so mehr ist es auch da nötig, durch eine nie ermüdende Selbstkritik sich geistig beweglich zu halten.

Als BACO VON VERULAM es unternahm, den Weg zu zeigen zu einer Erneuerung der Wissenschaft, da erschien es ihm als nächste wichtige Aufgabe, den Geist selbst von allen Voreingenommenheiten und Trugbildern (idola) zu befreien; die Vorurteile sollen vertilgt oder wenigstens durchschaut werden.²⁾ Was er dabei als idola tribus d. h. als solche Vorurteile, die in der Natur des menschlichen Geistes ihren Grund haben, anführt, das sind zum Teil nichts anderes als Wirkungen der Apperception. Solche natürliche Vorurteile auf praktischem Gebiete, zumal solche die sich im Schulleben geltend machen, aufzuspüren und dadurch Gesichtspunkte zu geben zur Selbstkritik ist der Hauptzweck der folgenden Ausführungen.

¹⁾ So bemerkt Bismarck (Gedanken und Erinnerungen I, S. 58): „Die Überzeugung, dass der Gegner in Allem, was er vornimmt, im besten Falle beschränkt, wahrscheinlich aber böswillig und gewissenlos ist, beherrscht noch heute das Fraktionsleben.“

²⁾ Vgl. R. FALCKENBERG, Geschichte der neueren Philosophie. 2. Aufl. (Leipzig 1892) S. 54.

Besonders soll unsere Aufmerksamkeit auf solche appercipierende Vorstellungen gerichtet sein, in denen sich eine sozusagen naturwüchsige, vorwissenschaftliche Psychologie ausspricht. Denn wie in der Naturerkenntnis gewisse Auffassungsarten und Grundbegriffe im natürlichen Denken wirken, die (wie wir es an dem Begriff der Kausalität sahen) von dem wissenschaftlichen Denken umgestaltet und vertieft werden müssen, so macht auch von Natur „eine gemeinsame Art und Weise der Auffassung sich geltend, wo immer menschliches Wesen in Dasein und Bethätigung menschlicher Auffassung sich darstellt.“ Es sind also der wissenschaftlichen Psychologie „gewisse allgemeine und gemeinsame Ansichten eines naturwüchsigen Denkens und Vorstellens vorausgegangen, von denen sie beeinflusst wird.¹⁾

Diese vorwissenschaftliche Psychologie ist aber mit der Entwicklung der wissenschaftlichen nicht etwa abgestorben. Sie erzeugt sich vielmehr stets aufs neue. Jede heranwachsende Generation bringt sie wieder mit, und auch der psychologisch Geschulte kann sich ihr nur mühsam entziehen. Es wirken eben in dem naiven Denken des Menschen gewisse Kategorien, nach denen die in den Mitmenschen vorausgesetzten psychischen Vorgänge aufgefasst und gedeutet werden. Als zwei wichtige Begriffe solcher Volkspsychologie (über deren objektive Bedeutung zunächst noch gar nichts ausgesagt werden soll) erwähne ich hier den Begriff des bewussten, absichtlichen Erfindens und Machens und den des freien Willens. Die Wirksamkeit der ersteren Kategorie ist z. B. an der Thatsache zu bemerken, dass man in der Aufklärungszeit alle die bedeutsamen Schöpfungen geistigen Gemeinschaftslebens: Sprache, Mythos, Poesie, Sitte, Recht, Staat, als das Machwerk vernünftiger Überlegung und zweckbewusster Übereinkunft der einzelnen angesehen hat. Aber auch wir können uns noch täglich darauf ertappen, wie wir Äusserungen und Handlungen von Mitmenschen als Ausflüsse bewussten (gewöhnlich: bösen!) Wollens auffassen, die sich bei näherer Prüfung als zufällig und unbeabsichtigt herausstellen würden. Jene andere Kategorie aber, der Begriff des freien Willens, spielt auf dem ganzen moralischen Gebiet, bei allen Urteilen über Gut und Böses, über Verdienst und Schuld die bedeutsamste Rolle. Der Besitz des freien Willens scheidet für das gewöhnliche Bewusstsein den

¹⁾ H. SIEBECK, Geschichte der Psychologie. I. 1. Abt. (Gotha 1880) S. 1.

Menschen von der Tierwelt. Die Einwirkung dieses Begriffs trägt dazu bei, dass wir den moralisch Schlechten nicht als einen Kranken betrachten, dass er nicht Bedauern, sondern moralische Entrüstung in uns erweckt.

Nochmals muss hier hervorgehoben werden, dass die apperzipierend wirkenden Vorstellungen (auch die soeben gekennzeichneten naiv-psychologischen) zumeist selbst gar nicht zum klaren Bewusstsein kommen. Sie fliessen unvermerkt in das Objekt hinüber. Die völlige Freiwilligkeit z. B. oder die böse Absicht des Handelnden, über den wir uns gerade entrüsten, glauben wir so bestimmt und unzweideutig zu bemerken, wie wir zu sehen glauben, dass das Feuer den Rauch verursacht. Erst nachträglich, wenn wir unsere Reaktion auf die Handlung des anderen bewusst zergliedern, gelangen wir dazu, zu scheiden, was wir wirklich wahrgenommen und was apperzipierend auf diese Wahrnehmungen eingewirkt hat. Wir können nun mühsam diese apperzipierenden Vorstellungen ins Bewusstsein heben und begrifflich formulieren. Wenn wir dies aber gethan haben, so entsteht für uns leicht der Eindruck, als sei dieser so in das helle Licht der Reflexion emporgehobene Vorgang mit dem ursprünglichen, den wir erfassen und schildern wollten, nicht ganz identisch, — was völlig begreiflich ist: so klar bewusst, wie er in der Reproduktion sich darstellt, war eben der originale Vorgang nicht. Wir müssen deshalb bei seiner Schilderung eher die Formel gebrauchen: wir haben so gedacht oder gehandelt, als ob diese oder jene Vorstellungen und Voraussetzungen uns beeinflusst hätten. —

Ferner ist zu beachten, dass gerade die im Verkehr mit den anderen wirkenden apperzipierenden Vorstellungen meist stark gefühlsbetont und eng mit Willensreaktionen verschmolzen sind. Da sich nun Gefühle und Willensregungen fast nur durch das Herauslösen ihrer vorstellungsmässigen Elemente anderen mitteilen lassen, so müssen diese bei der Schilderung unverhältnismässig hervortreten, was ebenfalls die Wahrheit und Genauigkeit der Beschreibung beeinträchtigt. Jedoch werden diese unvermeidlichen Mängel psychologischer Selbstbeobachtung und der Mitteilung ihrer Resultate, den Leser hoffentlich nicht hindern zu erkennen, was für Vorgänge gemeint sind, und analoge in seinem eigenen Innern aufzufinden.

II. Kapitel.

Eine übersichtliche Einteilung unseres Stoffes ergibt sich, wenn wir den Lehrer in den Beziehungen betrachten, die sein Beruf mit sich bringt, also in seinem Verhältnis zu den Schülern, zu den Eltern, zu den Vorgesetzten. Dabei fassen wir ihn sowohl als Subjekt wie auch als Objekt der Apperception auf; denn diese erweist sich wirksam einerseits in ihm selbst, indem sie seine Auffassung von den anderen beeinflusst; andererseits in den andern: hier ist dann der Lehrer Objekt der durch Apperception getrüben Beurteilung. — Irgend ein Streben nach Vollständigkeit liegt unseren Ausführungen fern; es soll nur der im Vorausgehenden allgemein charakterisierte psychische Vorgang in einzelnen konkreten Gestaltungen aufgewiesen werden, wie sie das Leben der Schule — der Verfasser hat zunächst allerdings die höhere Schule im Auge — tagtäglich bietet.

In dem Verhältnis des Lehrers zum Schüler berücksichtigen wir zunächst das intellektuelle Gebiet, den eigentlichen Unterricht. In der Regel hat der Lehrer hier Stoffe zu behandeln, die ihm — wenigstens im Vergleich mit den Schülern — wohl bekannt, ja nach wiederholter Durcharbeitung — innig vertraut sind. Er wird nun zwar im allgemeinen sich wohl bewusst sein, dass das Wissen der Schüler weit unter dem seinigen steht, er wird im allgemeinen nicht vergessen, dass er zu ihnen hinabsteigen muss, da sie ja erst lernen sollen, aber im einzelnen, bei der Unterrichtsarbeit selbst, wird es ihm unzähligemal widerfahren, dass die Vorstellung von seinem eignen Verhältnis zum Lehrstoffe appercipierend wirkt und sein Urteil über den Schüler trübt. Er wird, ohne dass ihm das klar zum Bewusstsein kommt, voraussetzen, der Schüler stehe gerade so dem Gegenstand des Unterrichts gegenüber, wie er.

Dieser Apperceptionsvorgang zeigt sich in den mannigfachsten Gestalten und Beziehungen. Aus ihm erklärt sich zunächst die bekannte Tatsache, dass die Schüler vielfach „so dumm sind“, oder richtiger: dem Lehrer so erscheinen. Man kann selbst im Dienste ergraute Lehrer jedes Jahr versichern hören, eine so bornierte Gesellschaft hätten sie noch nie beisammen gehabt. Die Wirksamkeit der gen. Apperceptionsform kann man in allen Stadien des Unterrichts an sich wahrnehmen. Zunächst bei der Darbietung des Stoffes. Man wird hier leicht zu vieles als bekannt

voraussetzen. Das positive Wissen der Schüler ist im allgemeinen nicht leicht niedrig genug anzuschlagen. Man vermutet ferner oft gar nicht, was für einfache Dinge selbst in schlichten deutschen Lesestücken den Schülern unverständlich bleiben oder von ihnen falsch aufgefasst werden. Man ahnt oft gar nicht, welche Ausdrücke den Schülern, die aus niederen sozialen Schichten stammen — zumal auf der unteren Stufe — ganz unbekannt sind. Es wird also gut sein, wenn man sich bei der Vorbereitung auf den Unterricht genau fragt, was etwa dem Schüler Schwierigkeiten machen könne, und wenn man sich im Unterricht selbst einer möglichst einfachen Sprechweise bedient. Damit lässt sich wohl verbinden, dass man in den höheren Klassen die Schüler zum Verständnis auch abstrakterer Darstellungsart, zur Vertrautheit auch mit schwer entbehrlichen Fremdwörtern und wissenschaftlichen Terminis anleitet, denn das Studium unserer heutigen wissenschaftlichen Litteratur, wozu die höheren Schulen doch befähigen sollen, setzt dies voraus. Ferner wird es angebracht sein, durch recht häufige Fragen zu kontrollieren, wie es mit dem Verständnis steht. Auch wird es von Nutzen sein, wenn die Schüler von unten auf angehalten werden, selbst zu fragen und alles, was ihnen irgendwie unklar bleibt, unaufgefordert zur Sprache zu bringen. Gerade durch solche Fragen beweist der Schüler, dass er wirklich am Unterricht beteiligt und um die innere Aneignung des Stoffes bemüht ist. Hinderlich ist hier freilich eine gewisse Schüchternheit der Schüler und — namentlich bei den älteren — die Furcht, sich durch „dumme Fragen“ zu blamieren. Deshalb wird man gut thun, solche Fragen, selbst wenn sie wirklich gelegentlich gedankenlos und thöricht sein sollten, nicht ungeduldig und spöttisch abzufertigen. Übrigens sind manche „dumme“ Fragen, über scheinbar selbstverständliche Dinge recht gescheit. „Selbstverständlich“ ist den meisten das, was ihnen gewohnt ist, mögen sie es verstehen oder nicht. Welche Probleme bietet nicht der einfache Vorgang der sinnlichen Wahrnehmung dem Psychologen und dem Erkenntnistheoretiker: dem Laien ist er ganz „selbstverständlich“.

Der hier behandelte Apperceptionsvorgang führt auch leicht zu allzu grosser Knappheit und Kürze im Unterrichten. Besonders auf höheren Unterrichtsstufen mag sich das bei schwierigeren Materien gelegentlich geltend machen. Wie das zugeht, kann man leicht an sich selbst erproben. Man studiere zunächst eine

kurz zusammenfassende Darstellung eines wissenschaftlichen Gegenstandes, der uns neu ist. Es wird manches dunkel bleiben oder wenigstens nicht in seiner wahren Bedeutung und Wichtigkeit uns zum Bewusstsein kommen. Nun lese man ein ausführliches Werk über denselben Gegenstand und kehre dann zu jener ersten Darstellung zurück. Jetzt wird sie einen ganz anderen Eindruck erwecken. Die inzwischen erworbene reichere Vorstellungsmasse wird bei der Lektüre jetzt gewissermassen mitschwingen; sie wird, mit grösserer oder geringerer Klarheit reproduciert, apperzipierend wirken, und das, was anfänglich durch seine Kürze uns unverständlich war, wird jetzt vielleicht als recht sachgemässe, klare und ausreichende Zusammenfassung erscheinen. So kann der Lehrer gelegentlich eine knappe Darstellung für ausführlich genug ansehen, weil sie für ihn genügt; denn in ihm hebt sie die dazu gehörigen Vorstellungsgruppen soweit ins Bewusstsein, dass die Sache selbst völlig klar erscheint. In dem Schüler aber, dem der Gegenstand noch neu ist, sind diese Vorstellungsgruppen nicht vorhanden, können also auch nicht durch Apperception klärend wirken. Wer eine Symphonie von vollbesetztem Orchester gehört hat, der kann auch beim Spielen des Klavierauszuges aus diesem Schönheiten und musikalische Effekte heraushören, die dem, der das Werk auf dem Klavier zum ersten Male hört, völlig verborgen bleiben. —

Die Auffassung des Schülers nach Analogie der eigenen Leistungsfähigkeit verleitet den Lehrer ferner leicht dazu, der Einprägung und Übung nicht die nötige Sorgfalt zuzuwenden. Zu der irreführenden Wirkung des Apperceptionsvorgangs kommt aber gerade hier gegenwärtig oft noch ein weiteres. Die wissenschaftliche Ausgestaltung der Lehrmethode, die sich auf HERBART zurückleitet, hat bei der Aufzeigung der Unterrichtsstufen neben der Darbietung, Verknüpfung und Zusammenfassung des Lehrstoffes die Anwendung, welche die Resultate des Unterrichts einüben und befestigen soll, nicht vergessen. Aber es ist ganz natürlich, dass in der Litteratur, welche diese Unterrichtsstufen im einzelnen erörtert und sie auf einzelne Gebiete und Einheiten des Unterrichts anwendet, die Einübung neben den anderen Stufen zurücktritt. Über sie ist eben nicht allzu viel zu sagen. Sie erweckt zudem leicht den Eindruck des Mechanischen und Geistlosen. Was aber darnach aussieht, dem haben die meisten Reformpädagogen von den Zeiten der Humanisten an einen

unerbittlichen Krieg erklärt. Nicht sowohl das Gedächtnis, als vielmehr den Verstand ausbilden, lautet das Feldgeschrei — zweifellos mit Recht gegenüber stumpfsinnigem Einpauken von unnützem Zeug, das sich nach dem Trägheitsgesetz von einer Generation zur anderen forterbt. Aber trotz alledem bleibt doch das Sprichwort wahr: *repetitio est mater studiorum*! Also das eine thun und das andere nicht lassen! Wir wollen dabei nur offen bekennen: es geht in der Praxis der Schule auch heute noch nicht ohne viel gedächtnismässige Einprägung, ohne viel mechanischen Drill ab. Bei der Erlernung jeder Sprache müssen eben Hunderte von Vokabeln mechanisch gelernt werden, weil nun einmal aus der Bedeutung der Vokabel ihr lautliches Bild durch reinen Verstand sich nicht ableiten lässt, auch zwischen Wortformen der Muttersprache und der fremden Sprachen meist kein Zusammenhang besteht, der rein logisch begreiflich wäre. Ebenso wird in Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft u. s. w. bei aller weiser Beschränkung des Stoffes der Schüler sich doch noch eine ziemliche Menge von rein Thatsächlichem anzueignen haben. — Gerade der Lehrer nun, der sich in die neuere didaktische Litteratur vertieft, der dort an vielen bis ins einzelne ausgeführten Beispielen sieht, wie kunstvoll und geistreich man Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung des Lehrstoffes gestalten kann und soll, er ist, sage ich, in doppelter Gefahr zu übersehen, dass auch nach der lichtvollsten Darbietung und bei dem grössten Verständnis von seiten der Schüler, der Stoff doch lange noch nicht so „sitzt“, wie es — bei ihm selbst der Fall ist, und wie er es, infolge der erwähnten Apperception, auch bei dem Schüler nur zu leicht voraussetzt.

Unzureichende Einprägung und Einübung wird sich aber umso mehr geltend machen, je mehr der Schüler, in oberen Klassen, dazu gelangen soll, grössere Unterrichtseinheiten zu überblicken und reicheren Wissensstoff, auch solchen, der in früheren Klassen „da war“, zu grösseren Zusammenfassungen und Kombinationen bereit zu haben. Gerade auf der oberen Stufe wird es ja angebracht sein, die Schüler anzuleiten, den in bestimmter Gruppierung ihnen dargebotenen und eingepägten Stoff unter anderen Gesichtspunkten zu betrachten. Es gilt dabei gewissermassen, die seitherigen Formen zu zerschlagen und das Material zu neuen Gestaltungen zusammen zu ordnen. Liegt nun aber das Material selbst nicht im Gedächtnis bereit, so können

schon deshalb neue Kombinationen nicht erfolgen und nur zu oft fahren dann, wie man zu sagen pflegt, die Schüler „mit der Stange im Nebel herum“.

Beiläufig soll hier zur Erwägung gegeben werden, ob nicht solche Aufgaben leicht in einem Umfange Findigkeit und Urteilkraft zu ihrer Lösung voraussetzen, dass bei einem beträchtlichen Teil unserer Schüler die gerade hier gar nicht zu entbehrende natürliche Begabung nicht zureicht. Man mag das betrübend finden, aber es fehlt doch nicht an Umständen, die hierüber trösten können. Der Lehrer frage sich nur einmal selbst, wie viel von den neuen Gesichtspunkten, unter denen der Schüler den Stoff betrachten soll, wie viel von den frischen Kombinationen, deren Bildung er von dem Schüler fordert — er selbst erdacht, wieviel er aus seiner Lektüre oder aus anderen Quellen entlehnt hat. Aber wie ihm, ohne viel eigene Produktivität und Selbstständigkeit des Denkens, die Litteratur in überreicher Fülle die mannigfaltigsten Verknüpfungen der Bestandteile des Lehrstoffes, die verschiedensten Gesichtspunkte für seine Gruppierung und Kombination an die Hand giebt, so gilt dies auch für die Angehörigen der anderen studierten Berufe. Für die meisten genügt es an dem „Gesamtdenken“, wie es in der Vorbereitung auf den Beruf und in ihrer Fachlitteratur ihnen gegenübertritt, teilnehmen, Vorgesdachtes nachdenken zu können. Wenn nur treues Pflichtgefühl und Gewissenhaftigkeit in der Arbeit nicht fehlen! Sie wiegen im praktischen Berufsleben Mängel an Findigkeit und intellektueller Beweglichkeit in gar vielen Stellungen reichlich auf.

In diesem Zusammenhang muss auch noch ein Wort über die Fragestellung gesagt werden. Wir haben der Frage schon an früherer Stelle als eines wertvollen Unterrichtsmittels gedacht. Häufiges Fragen erschien für den Lehrergeboten, um zu kontrollieren, inwieweit der Schüler seiner Darbietung des Stoffes mit Verständnis folge. Sie hat dieselbe Bedeutung, wenn der Lehrer feststellen will, was zum geistigen Besitz der Schüler geworden ist, und wenn er die Schüler veranlassen will, mit diesem geistigen Besitz zu arbeiten, neue Associationen zu bilden. Je umfassendere und schwierigere Associationen aber gefordert werden, umso präziser und ausreichender muss die Fragestellung sein.

Dies führt uns auf eine weitere Wirkung des von uns gerade behandelten Apperceptionsvorgangs. Durch denselben wird nämlich die Fragestellung insofern leicht beeinträchtigt, als dem Lehrer

ja die geforderte Gedankenverbindung schon vorschwebt. Für ihn selbst ist also eine Formulierung der Frage, die nur in loser Beziehung zu dem Erfragten steht, eine ausreichende Hindeutung auf dasselbe, nicht aber für den Schüler, — wie der Lehrer infolge jenes Apperceptionsvorgangs nur zu leicht voraussetzt. Wenn er also auf seine Fragen keine oder wenig zutreffende Antworten erhält, so möge er dies nicht immer sofort der Dummheit oder der Unwissenheit der Schüler zuschreiben, sondern zunächst einmal daran denken, ob nicht seine Frage etwa viel zu knapp oder unbestimmt war, ob nicht ferner die geforderte Association oder Kombination eine sichere Beherrschung des Materials voraussetzt, wie sie bei dem Durchschnitt der Schüler gar nicht vorhanden sein kann. Der Lehrer vergisst nur zu leicht, wie unendlich viel Wiederholung und Übung nötig war, bis ihm selbst jene Masse von Vokabeln, Formen, Thatfachen, Jahreszahlen, Gesetzen und Formeln so geläufig war, wie sie es infolge des Studiums und der Praxis allmählich geworden ist. Bedenken wir nun, dass — abgesehen von den schriftlichen Arbeiten und dem Übersetzen fremdsprachlicher Texte — es in unserem ganzen Unterricht die Beantwortung von Fragen zum gutem Teil ist, auf die sich das Urteil über die Leistungen des Schülers stützt, so eröffnet sich mit dem Gesagten ein Gesichtspunkt, bei dessen Betrachtung das Urteil über die Schüler nicht selten gerechter ausfallen wird.

Was überhaupt die Beurteilung der Schülerleistungen betrifft, so möchte hier, gerade bei manchen Anfängern im Lehramt, noch ein Apperceptionsvorgang mitspielen, den wir passend an den seither besprochenen anschliessen! Vielfach wenden sich solche dem Lehrerberuf zu, die selbst in der Schule „gute“ oder „recht gute“ Schüler waren. Bei ihnen dürfte dann leicht, zumal im Anfange ihrer Lehrthätigkeit, das Bild des „Musterschülers“ den sie einst selbst darstellten, appercipierend wirken. Ein solcher wird, wenn auch nicht klar bewusst, leicht voraussetzen, dass die Schüler im Durchschnitt eigentlich „Gutes“ oder „sehr Gutes“ leisten müssten; er wird sich darum oft recht unglücklich fühlen, wenn er bemerkt, dass die Schüler so wenig seinen Anforderungen entsprechen, zumal er diese unter der Wirksamkeit der vorher besprochenen Apperception leicht zu hoch spannt. Er wird sich gar vielen Ärger und gar viele Enttäuschungen ersparen, wenn er sich möglichst bald von der Überzeugung durchdringen lässt, dass

in unseren Schulverhältnissen die grosse Mehrzahl der Schüler viel näher an „genügend“ als an „sehr gut“ steht.¹⁾

Aus alledem ergibt sich die Mahnung, dass sich der Lehrer immer und immer wieder frage, ob ihm nicht die Leistungsfähigkeit seiner Schüler höher erscheine, als sie in der That ist; ob nicht seine Sprach- und Lehrweise zu „gelehrt“, seine Anforderungen an die Schüler zu hoch sind; ob er nicht ihr Wissen und ihr Können überschätze. Man kann sich hier in wirksamer Weise folgendermassen selbst kontrollieren. Man stelle nicht allzu selten Fragen, von denen man bestimmt glaubt annehmen zu dürfen, dass sie von allen beantwortet werden können, oder man fordere eine schriftliche Leistung, von der man voraussetzt, dass sie für die betreffende Stufe zu leicht sei: man wird oft Gelegenheit haben — sich zu verwundern.

Alles was an Wissen und Fertigkeiten zum festen Besitz werden soll, bedarf eben der ausdauerndsten Übung schon deshalb, weil ohne diese in Gehirn und Nervenbahnen nicht die „Spuren“ zurückbleiben, nicht die Dispositionen geschaffen werden, die zu einem glatten Ablauf der gewünschten psychischen Prozesse unentbehrlich sind. Da nun aber bei seelischen Vorgängen ihre physiologischen Bedingungen und Begleiterscheinungen nicht selbst zum Bewusstsein kommen, so ist es begreiflich, dass sie von der naiven Psychologie des „gesunden Menschenverstands“ meist ganz übersehen werden.

Dazu kommt, dass die sich selbst überlassene, vorwissenschaftliche Selbst- und Weltauffassung überall zu einem naiven Dualismus geführt hat, der auch dem Sprachgebrauch allenthalben zu Grunde liegt. So gewöhnen wir uns von früh an zu sagen, der Mensch bestehe aus Leib und Seele, womit doch die Vorstellung nahegelegt ist, sie seien zwei besondere, für sich existierende Wesen. Weiterhin werden auch von der Psychologie des gemeinen Bewusstseins — freilich nicht ohne den Einfluss der wissenschaftlichen Ausgestaltung seines primitiven

¹⁾ Man vergleiche dazu die Bemerkung FR. PAULSEN'S, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Aufl. (Leipzig 1897) II. S. 403: „Die neue Schule nimmt den Schüler für viele Dinge in Anspruch. Das wieder zurückgeführte Klassensystem wirkt dahin, dass er allen gleichmässigen Fleiss zuzuwenden angehalten wird; ein Zurückbleiben auch nur in einem gefährdet die Versetzung. So drängt das System zur Mittelmässigkeit der Leistungen. Das kommt auch in den Zeugnissen immer deutlicher zu Tage: das durchgängige „genügend“ ist eigentlich das Ziel, dem das System zudrängt.“

Dualismus — Leib und Seele als völlig verschiedene, ja entgegengesetzte Bestandteile des Menschen aufgefasst. Der Leib erscheint als das Räumliche, Körperliche; die Seele als das Unräumliche, Immaterielle.¹⁾

Sie wohnt, nach dieser Anschauung, als ein sozusagen in sich fertiges Wesen im Leibe, näherhin im Kopfe; sie ist das eigentliche „Ich“. Sie steht zu dem Leib in einer Verbindung, die nicht in dem Wesen beider begründet, also nur zufällig ist.

Es liegt uns hier natürlich fern, die metaphysischen Fragen über das Wesen der Seele und über die Wechselbeziehung zwischen Leiblichem und Seelischem zu erörtern, es soll nur hervorgehoben werden, dass von der populären Betrachtungsweise, die so überaus innige Beziehung zwischen den beiden Gebieten in der Regel nicht entfernt so gewürdigt wird, wie es die wissenschaftliche Psychologie fordert. Ja, derartige populäre Vorstellungen wirken auch bei psychologisch Gebildeten noch vielfach unvermerkt und beeinträchtigen auch bei dem Lehrer oft die richtige Beurteilung und Behandlung des Schülers auf intellektuellem und ethischem Gebiet.

Das Übersehendes physiologischen Faktors bei allen psychischen Vorgängen führt häufig zu ganz irrigen Auffassungen und Massnahmen bei Erscheinungen, die im Schulleben einen so breiten Raum einnehmen wie Unaufmerksamkeit der Schüler, ihre Zer-

¹⁾ Eine andere Frage ist, inwieweit es dem psychologisch Naiven gelingt, mit der Bezeichnung „immateriell“ einen entsprechenden Sinn zu verbinden. Meist wird er doch geneigt sein, die Seele sich anschaulich als ein hauchartiges Wesen vorzustellen, das freilich so dünn und fein sei, dass einem darüber — „geradezu schwindlig wird“. — Die dualistische Auffassung hat in der Philosophie bekanntlich ihre typische Ausprägung bei CARTESIUS gefunden. Einer der Grundpfeiler seines Systems ist die schroffe Scheidung der denkenden und der ausgedehnten Substanz (*substantia cogitans sive mens* und *substantia extensa sive corpus*), die gänzlich verschieden sind und nichts mit einander gemein haben. Nunmehr erschien es aber unerklärlich, wie diese Substanzen in Wechselwirkung treten sollten, wofür doch die Erfahrung zu sprechen schien. SPINOZA leugnet denn auch eine eigentliche Wechselwirkung: Psychisches und Physisches sind ihm nicht selbständige Substanzen, sondern zwei Attribute einer Substanz; eine Ansicht, die im wesentlichen übereinstimmt mit der heute weit verbreiteten Theorie des „psycho-physischen Parallelismus“. — Die scholastische Philosophie hielt in dieser Frage stets einen anderen Standpunkt fest. Sie schloss sich an Aristoteles an, der in der Seele die Entelechie des Leibes, d. h. die den Stoff bewegende, verändernde und gestaltende Form sah (*Ar. de an. II, 1*). Die Seele ist also der Scholastik das eine Lebensprinzip für die vegetativen, sensitiven und intellektiven Funktionen; sie bildet (als Form) erst mit dem Leib (der Materie) eine komplette Substanz (Thomas Aquinas. *C. gent. I, 2, c. 57*).

streutheit, Flatterhaftigkeit u. s. w.¹⁾ Man wird auch leicht geneigt sein, die verschiedenartige Thätigkeit dieser — gewissermassen in einem Punkt konzentriert existierenden — immateriellen Seele zu wenig auseinanderzuhalten, sie zu wenig in ihrer Verschiedenheit zu erkennen. In Betracht kommen bei dem Unterricht besonders Sehen, Hören, Verstehen, Behalten, Sprechen, Lesen, Schreiben. Leicht macht sich hier die Auffassung geltend, als sei mit dem einen auch das andere schon gegeben, als sei z. B. das richtig Gehörte auch verstanden, oder als könne das Verstandene auch sofort schriftlich oder mündlich wieder gegeben werden. Gerade die pathologischen Erscheinungen auf diesem Gebiet, Aphasie und Agraphie mit ihren verschiedenen Unterarten, zeigen aber deutlich, wie verschiedenartig diese Leistungen sind und aus wie mannigfachen psycho-physischen Vorgängen sie sich zusammensetzen.²⁾ So wird man also z. B. bei aller Betonung und Bewertung des „mündlichen Verfahrens“ beim Unterricht die schriftlichen Übungen nicht vernachlässigen dürfen, solange auch schriftliche Leistungen als Zielleistungen verlangt werden, denn auch das blosse Niederschreiben von richtig Gedachtem bietet seine Schwierigkeiten, deren Überwindung Übung erheischt.

Wenn aber schon beim normalen Verlauf der psychischen Thätigkeiten die Verkennung ihrer physiologischen Bedingtheit zu Missgriffen führt, so gilt dies noch viel mehr, wenn dieselben durch körperliche Krankheitszustände mehr oder minder dauernd gestört sind. Welchen Einfluss auf Aufmerksamkeit, Fleiss und Leistungen der Schüler üben nicht Neurasthenie, gestörte Verdauung, unzureichender Schlaf, mangelhafte Ernährung u. s. w.! Wie leicht aber werden diese Umstände übersehen, besonders wenn in dem Lehrer noch die Vorstellung wirkt von der souveränen, immateriellen Seele, die eigentlich jederzeit alles kann, wenn sie nur recht will.

Dass aber auch nach der Seite des Willens und damit des Sittlichen die Wirksamkeit des Geistes im weitesten Masse von dem Körper abhängig ist, das will der populären Psychologie um so weniger in den Sinn, als durch derartige Annahmen eines

¹⁾ Nähere Ausführungen hierüber mit zahlreichen Beispielen aus der Praxis giebt O. ALTENBURG, Die Methode der psychologischen Beobachtung (Berlin 1898). Bd. II₃ dieser Sammlung.

²⁾ Über die mannigfachen psychischen Prozesse, die beim Schreiben zusammenwirken vgl. H. SCHILLER. Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie (Berlin 1898). Bd. II₄ dieser Sammlung.

ihrer Grunddogmen, das von der „Willensfreiheit“ gefährdet erscheint. Was aber sittlich bedenklich ist, so urteilt der „gesunde Menschenverstand“, das kann unmöglich wahr sein.

Gegenüber solchen naiven Vorstellungen und Befürchtungen, deren appercipierende Wirksamkeit ja auch der psychologisch Gebildete noch gelegentlich in sich konstatieren kann, ist zu betonen:¹⁾ „So wenig klares Wissen allein Tugend verbürgt, so wenig gefährdet auch irgend welches sichere Wissen das Sittliche — und dies gilt besonders von der Zurückführung der seelischen Erscheinungen auf materielle Vorgänge. Nicht zu dem Grundsatz gelangt die Hirnforschung, dass Alles begreifen gleichbedeutend ist mit Alles verzeihen, im Gegenteil zu der festen Überzeugung, dass Vieles besser sein könnte und dass der Mensch oder wenigstens die gesittete menschliche Gesellschaft in weitem Masse und mehr als man gemeinhin denkt, die Fähigkeit besitzt, sich die Vorbedingungen für ein sittliches Handeln selbst zu schaffen. Nichts kann eindringlicher auf die Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen hinweisen, als die naturwissenschaftliche Seelenlehre, indem sie zeigt, durch welche körperliche Einflüsse der Mensch sittlich sinken muss.“

Die wissenschaftliche Hirnlehre der Gegenwart ist nicht wie die der Aufklärungsphilosophie des vorigen Jahrhunderts geleitet „von einem instinktiven Hass gegen das Dogma von der Immaterialität der Seele“; sie überlässt dieses Problem, wie das der Willensfreiheit, der Entscheidung der Metaphysik. Das hindert aber keineswegs, „die sittliche Hebung der Menschheit auch von der körperlichen Seite her in Angriff zu nehmen.“ Indem die Gehirnphysiologie nachweist, dass durch die physiologischen Vorgänge, die die psychischen begleiten, eine gewisse Veränderung der Organe bewirkt wird, dass „Spuren“ zurückbleiben, dass sich die Leitungsbahnen für die Erregungen in Nerven und Centralorgan gewissermassen ausschleifen, sodass die Disposition zu denselben psycho-physischen Vorgängen sich immer mehr verstärkt, stellt sie doch zugleich auch die schrecklichen Folgen unsittlichen Handelns greifbar vor Augen. Sie predigt die so wichtige sittliche Regel, dem Bösen gleich in seinen ersten Regungen zu widerstehen, das: „Principiis obsta!“ in viel nachdrücklicherer Weise, als die Vorstellung von einer aller körperlichen Einflüsse ledigen Seele, die nur wieder einmal ernstlich zu wollen braucht — und

¹⁾ So P. FLECHSIG. Gehirn und Seele. 2. Aufl. (Leipzig 1896) S. 34.

das kann sie ja immer! — um auch aus langer unsittlicher Gewöhnung mit einem Ruck sich emporzuraffen.

Wir sehen also, wie jene vulgäre Vorstellung von der immateriellen Seele zu einer Verkennung der physiologischen Unterlage des psychischen Geschehens führt. Wir sehen das auf dem intellektuellen, wie auf dem ethischen Gebiet. Indem wir uns nun in unserer Betrachtung dem ethischen Gebiet speciell zuwenden, begegnet uns hier sogleich der schon gestreifte Begriff der „Willensfreiheit“, der zu den wichtigsten Bestandstücken des vorwissenschaftlichen psychologischen Denkens gehört. Wir lassen bei diesem Begriff, wie bei dem der immateriellen Seele, die Frage nach dem Wahrheitsgehalt hier durchaus beiseite, nur das müssen wir betonen, dass er, gerade so wie auch jener, der wissenschaftlichen Klärung und Vertiefung dringend bedarf, um so mehr, da er ja auch zumeist nur im Hintergrund des Bewusstseins bei der Beurteilung menschlichen Handelns apperzipierend wirkt. Dazu kommt, dass mit dem Ausdruck Willensfreiheit eine Reihe von Bedeutungen sich verbinden.¹⁾ Die dem naiven Denken am nächsten liegende ist diejenige, die sich in die Worte kleiden lässt: frei ist ein Mensch, der thun kann, was er will. Damit ist also garnicht die Freiheit des Wollens, sondern die des Thuns gemeint, die dann vorhanden ist, wenn das Handeln nicht durch äusseren Zwang oder Widerstand beeinflusst oder gehindert ist. Das Vorhandensein der Freiheit in dieser Bedeutung lässt sich am leichtesten feststellen und der philosophisch Ungelehrte ist geneigt, auf sie auch dann hinzuweisen, wenn nach dem ganzen Sachverhalt eine andere Bedeutung des Begriffes in Betracht kommt. Eine solche wäre an zweiter Stelle das Ledigsein von innerem Zwang. Frei wäre in diesem Sinne z. B. jemand, der auf andere keine Rücksicht zu nehmen braucht; frei ist in diesem Sinne etwa der Privatmann im Vergleich zu dem Beamten. Unfrei wäre dagegen z. B. ein solcher, der von Schmerz oder Furcht getrieben handelte. Drittens bezeichnet Freiheit die Möglichkeit zwischen verschiedenen Entschlüssen zu wählen, viertens die Spontaneität, die Selbstthätigkeit,

¹⁾ Die Unterscheidung dieser Bedeutungen gebe ich meist im Anschluss an H. HÖFFDING, Ethik. (Aus dem Dänischen übersetzt von F. BENDIXEN. Leipzig 1888.) S. 72 ff. Vgl. dazu V. CATHREIN, Moralphilosophie. 2. Aufl. I. S. 26.

deren wir uns bewusst sind, also die Thatsache, dass wir uns in dem Zustand der Überlegung nicht nur (passiv) bestimmt und getrieben fühlen, sondern uns wissen als selbst eingreifend in den Kampf der Motive und unsere Entschliessungen von innen heraus bestimmend.¹⁾ Fünftens bezeichnet man auch als frei (genauer als sittlich frei oder wahrhaft frei) denjenigen, der nicht dem Anreiz zu moralisch verwerflichen Entschlüssen erliegt, sondern dem Sittengesetz entsprechend will und handelt.

Am häufigsten wird nun in der Praxis des Schullebens bei der Beurteilung des Thuns der Schüler die Freiheitsvorstellung in der Weise appercipierend wirken, dass darin die erste und fünfte Bedeutung mit einander sich vermischen. Weil also der Schüler etwa gehandelt hat ohne äusseren Zwang, so wird ohne weiteres auch vorausgesetzt, dass er hätte gut handeln können. Nun ist aber die sittliche Freiheit eine ethische Idealvorstellung. Sie wird zwar eben deshalb unentbehrlich bleiben als Ziel- und Orientierungspunkt der Pädagogik, aber es wird verfehlt sein, sie bei der Beurteilung sittlich ganz unfertiger Menschen als vorhanden vorzusetzen.

Die appercipierende Wirksamkeit des Freiheitsbegriffs erzeugt also bei dem psychologisch Naiven vielfach eine Überspannung der sittlichen Anforderungen an die andern. In überhasteter Weise wird ein geradezu ideales Verhalten von ihm auch schon da verlangt, wo es noch gilt, die langsame ethische Entwicklung sorgsam und vorsichtig zu fördern. Man kann diesen Sachverhalt auch dem Nichtpsychologen leicht zum Bewusstsein bringen. Auch er wird bereit sein, bei dem ganz kleinen Kinde das Nichtvorhandensein sittlicher Freiheit zuzugeben, wenn man ihm sodann vorführt, wie allmählich sich die Entwicklung vollzieht, wie der Mensch damit, dass er 12 oder 18 Jahre alt wird, dass er diese oder jene Prüfung besteht, in sittlicher Beziehung ebenso wenig, wie etwa in wissenschaftlicher, reif und fertig ist, dann wird er wohl geneigt sein, einzuräumen, dass er von der Voraussetzung sittlicher Freiheit bei seinen Mitmenschen im täglichen Leben einen viel zu weit gehenden Gebrauch gemacht hat.

¹⁾ Aus dieser inneren Erfahrung zieht auch in dem Kampf des Determinismus und des Indeterminismus der letztere immer neue Nahrung, während der Determinismus seine Aufmerksamkeit mehr auf den Zusammenhang der Willensakte mit den vorausgehenden Motiven richtet; auf diesen aber glaubt er das Kausalitätsgesetz im Sinne einer notwendigen Verknüpfung anwenden zu müssen.

Aber darf der Lehrer denn überhaupt noch einen Schüler zur Verantwortung ziehen und bestrafen, wenn es unter den gerade vorliegenden Verhältnissen ganz erklärlich war, dass dessen Wollen und Handeln nicht dem Sittengesetz entsprach? — Diesem Bedenken gegenüber darf wohl auf folgendes hingewiesen werden. Die Menschen, die ja doch von dem Handeln ihrer Mitmenschen in Mitleidenschaft gezogen werden, werden niemals umhin können, den einzelnen für sein Thun verantwortlich zu machen, d. h. in ihm den Thäter seiner Thaten zu sehen, weil er sie eben gewollt hat. Dieses Zur-Rechenschaft-ziehen (äussere Verantwortung) wird hinlänglich gerechtfertigt durch die That-sache, dass die Menschen (auch schon in früher Jugend) eines Freiheits- und Verantwortlichkeitsgefühls (innerer Verantwortung) fähig sind. Man wird bei Kindern zwar immer wieder finden, dass sie zu leugnen suchen, was sie gethan haben, oder dass sie behaupten, sie hätten etwas nicht absichtlich gethan, d. h. sie hätten das Ergebnis ihres Thuns nicht gewollt, aber nie wird man der Einrede begegnen, dass sie nicht anders hätten wollen können. Eben dadurch, dass sie unrechte Handlungen so eifrig zu verbergen suchen, erkennen sie an, dass sie sich dafür verantwortlich fühlen. An dieses Freiheits- und Verantwortlichkeitsgefühl aber wird der Erzieher anknüpfen; er wird es recht kräftig für die Erziehung auszunützen suchen; denn zweifellos ist die mit starken Gefühlen verbundene Vorstellung: Du bist frei und für dein Thun verantwortlich und wirst dafür zur Rechenschaft gezogen — ein mächtiges, sittlich wertvolles und verwertbares Motiv und darum für die Pädagogik unentbehrlich.

Diese Betrachtung führt uns auf eine damit zusammenhängende pädagogische Frage (und zugleich eine verwandte Form der Apperception). Die Erfahrung lehrt, dass in dem Kampf gegen Begehrungen, die dem Sittengesetze widerstreiten, mancherlei Motive zusammenwirken können. Nun spielt in der neueren Ethik, besonders seit Kant, der Unterschied der sittlichen Autonomie und Heteronomie eine grosse Rolle. Man erklärt: Das Gute muss um seiner selbst willen gethan werden, die praktische Vernunft, die das Sittengesetz als in ihrem Wesen liegend, als ein selbstgegebenes, autonomes erfasst, soll es aus reiner Achtung erfüllen: nur dann kommt wirklich moralisches Handeln zustande. Alles Handeln, das aus Furcht, Hoffnung,

Ehrgeiz und ähnlichen Motiven entspringt, ist moralisch gänzlich wertlos.

Zweifellos liegt solchen Ansichten ein lauterer moralisches Gefühl und Urteil zu Grunde, aber sie führen leicht dazu, den Erzieher wichtiger und wirksamer Hilfsmittel zu berauben. Auch hier wirkt eine Idealvorstellung appercipierend und trübt den Blick für die Wirklichkeit und das in ihr Erreichbare: das Bessere erweist sich als Feind des Guten. Dass das Gute um seiner selbst willen gethan werde, bleibt allerdings das Ziel, ein Ziel, das im Grunde mit der oben besprochenen, „wahren Willensfreiheit“ zusammenfällt. Aber eben darum, weil es Ziel ist und zwar letztes Ziel, darf man es nicht zu früh für erreichbar oder gar für erreicht halten. Es soll gar nicht geleugnet werden, dass die Kinder schon in verhältnismässig jungen Jahren für die Mahnung, das Gute um seiner selbst willen zu thun, empfänglich gemacht werden können — es wird sich aus diesem Grunde empfehlen, das, was die Schüler zu leisten haben, einfach anzuordnen und nicht von vornherein schon, ohne besonderen Grund, auf Belohnungen und Bestrafungen hinzuweisen — aber anderseits zeigt doch die alltägliche Erfahrung, dass die „reine Achtung vor dem Gesetz“ bei den meisten durchaus unzureichend ist, um die unsittlichen Motive aus dem Felde zu schlagen. Auch für die Mehrzahl der Erwachsenen wird doch wahr bleiben, was SCHOPENHAUER einmal witzig bemerkt: „Die Moral hat es mit dem wirklichen Handeln des Menschen und nicht mit apriorischem Kartenhäuserbau zu thun, an dessen Ergebnisse sich im Ernst und Drange des Lebens kein Mensch kehren würde, deren Wirkung daher, dem Sturm der Leidenschaften gegenüber, so viel sein würde, wie die einer Klystierspritze bei einer Feuersbrunst.“¹⁾

Mag auch der subjektive moralische Wert, die Verdienstlichkeit des Rechthandelns, bei der Wirksamkeit egoistischer Triebfedern gering sein oder ganz fehlen, so bleibt es doch objektiv wertvoll und für das Gemeinwohl nützlich, dass das Gute gethan und das Böse unterlassen werde, gleichviel aus welchen Motiven. Ferner muss doch gerade der Erzieher berücksichtigen, dass das sittliche Handeln, wenn es auch lange Zeit vorwiegend nur aus

¹⁾ Über die Grundlage der Moral (1840) § 6. Übrigens giebt auch KANT selbst zu: „Dass, um ein entweder noch ungebildetes oder auch verwildertes Gemüth zuerst ins Gleis des moralisch Guten zu bringen, es einiger vorbereitenden Anleitungen bedürfe, es durch seinen eigenen Vorteil zu locken oder durch den Schaden zu schrecken“ (Kritik d. prakt. Vern. ed. Kehrbach, S. 182).

sittlich gleichgiltigen Beweggründen geübt worden ist, doch allmählich durch die Gewöhnung zur zweiten Natur wird und schliesslich auch um seiner selbst willen weiter geübt werden kann.¹⁾

Wir haben also gesehen, wie ethische Idealvorstellungen sowohl bei der Beurteilung menschlichen Handelns als auch bei der Bewertung der Motive leicht durch ihren appercipierenden Einfluss zu irriger Auffassung und Behandlung der wenig idealen Wirklichkeit führen. Daran mag sich die Besprechung einer anderen appercipierenden Vorstellung populärer Psychologie reihen, die gerade umgekehrt vielfach dazu verleitet, das menschliche Thun in zu trübem Lichte zu sehen. Viel zu häufig setzen wir, meiner Beobachtung nach, bösen Willen, bewusste schlechte Absicht voraus. Es beruht dies zunächst darauf, dass überhaupt das Instinktive, Triebartige, „Unbewusste“ in der menschlichen Betätigung übersehen und viel zu oft Berechnung, Absichtlichkeit angenommen wird. Weiterhin aber glaube ich bemerkt zu haben, dass diese ungerechtfertigte Voraussetzung der Absicht, des bewussten Wollens besonders dann eintritt, wenn das Verhalten der anderen bei uns Unlust erregt. Die Vorstellung, die wir von dem Mitmenschen haben, verbindet sich in diesem Falle mit Gefühlen der Abneigung und der Rachsucht. In solcher inneren Verfassung kostet es grosse Mühe, sich selbst einzureden, dass der andere unabsichtlich so gehandelt habe, auch wenn kein sachliches Moment dagegen, und manches dafür spricht. Unser Ärger, unser Vergeltungstrieb drängt uns gewissermassen an-

¹⁾ Auch ist hier an das psychologische Gesetz der Wertübertragung zu erinnern, nach dem z. B. Willensziele, welche von uns um des damit verknüpften Lohnes erstrebt wurden, einen Eigenwert erhalten, so dass das, was früher Mittel war zur Erreichung der Belohnung (nämlich das gute Handeln) schliesslich Selbstzweck wird. Man wird eben, wie schon Aristoteles richtig gesehen hat, nur dann gut, wenn man gut handelt.

Übrigens sei in diesem Zusammenhange auch hervorgehoben, dass die unbewusste Erziehung nicht weniger wichtig ist als die bewusste. „Die unwillkürliche instinktmässige Weise, wie das Kind dem Betragen der Älteren folgt und denselben nachahmt, der Eifer, mit welchem es alle die Wege einschlägt, die man seinem starken Bedürfnis des Gebrauchs der frischen Kräfte eröffnet, haben wohl ebenso viel zu bedeuten als der bewusste Gehorsam“ . . . „Unter der unbewussten Erziehung kann man aber auch die Erziehung verstehen, welche die Eltern (und Lehrer!) üben, ohne es selbst zu wissen. Ihre unbewachten Augenblicke wirken nicht minder auf das Kind, als diejenigen Augenblicke, in welchen sie demselben mit klarem pädagogischem Bewusstsein entgegentreten; in den unbewachten Augenblicken redet und handelt man ja oft mit seiner grössten Energie.“ (H. HÖFFDING, Ethik. [Aus dem Dänischen übersetzt von F. Bendixen.] Leipzig 1898. S. 240 f.)

zunehmen, dass der andere so gehandelt habe, weil sein Wille, also der Kern seines Wesens, böse sei. In unserem Zorn bereitet uns diese Vorstellung eine gewisse Genugthuung, weil sie ihn sozusagen als berechtigt erscheinen lässt, andererseits ist sie natürlich geeignet, unserem Unmut selbst weitere Nahrung zu geben.

In der Regel kommt man natürlich nicht dazu, solche Stimmungen derart zu zergliedern und auf ihren Vorstellungsgehalt zu untersuchen; jedenfalls bleibt aber das richtig: der Mensch handelt gegen solche, die seine Unlust erregen, meist so, als ob er bei ihnen bösen Willen voraussetze und der psychologisch Naive wird, zur Rede gestellt, diese Annahme meist lebhaft verfechten.

Wie vieles ist es aber, was bei den Schülern fortwährend unseren Ärger und Verdruss erregt: ihr ganz natürlicher Bewegungs- und Thätigkeitsdrang, der zu Unruhe, Spielen, Schwätzen und anderen kleinen Störungen des Unterrichts führt; ihre Zerstreuung, ihr Mangel an Interesse, Aufmerksamkeit, Fleiss, die vielfach auf körperlichen Zuständen beruhen u. s. w.!

Es soll gar nicht in Abrede gestellt werden, dass alle diese Erscheinungen die Lehrthätigkeit — wie sie wirklich ist, freilich nicht, wie sie in schönfärbenden Darstellungen erscheint — zu einer oft recht aufreibenden und verdriesslichen Beschäftigung machen, aber das glaube ich versichern zu können, dass in allem dem lange nicht so viel „böser Wille“ sich geltend macht, als unser Ärger uns leicht einreden will.

Der wirkliche böse Wille entsteht bei den Schülern, wie mir scheint, meist erst sekundär und vielfach gerade dadurch, dass man ihm als bereits vorhanden annimmt. Wenn ein Schüler, zumal ein älterer, merkt, dass eine Äusserung oder Handlung, die etwa infolge eines momentanen Impulses oder ganz absichtslos erfolgte, ihm als Ausfluss bewussten bösen Wollens angerechnet wird; oder dass gar von vornherein eher böser als guter Wille bei ihm vorausgesetzt und er misstrauisch behandelt wird, dann kann gar wohl Abneigung gegen den Lehrer und infolgedessen auch die Absicht entstehen, den Lehrer zu ärgern und zu kränken. Damit soll natürlich nicht gesagt werden, dass nicht auch sehr berechnete Massnahmen des Lehrers jene innere Kampfesstellung eines Schülers zur Folge haben können, nur wird dies nicht leicht auch die Haltung der übrigen beeinflussen, während in ersterem Falle das Verhältnis des Lehrers zur Klasse in eine Art permanenten

Kriegszustandes übergehen kann, wofür dem Leser vielleicht Beispiele aus seiner eigenen Schulzeit zu Gebote stehen.

Auf einem Gebiet ist allerdings ein gewisses Misstrauen des Lehrers nur zu berechtigt. Die Erfahrung zeigt leider immer wieder, dass nicht wenige Schüler durch Gebrauch unerlaubter Hilfsmittel, kleine Betrügereien, Abschreiben u. s. w. sich ihre Arbeit zu erleichtern oder Lücken ihres Wissens und Könnens zu verdecken suchen. Es ist oft nicht ohne eine gewisse trübe Komik, zu sehen, welche Erfindungsgabe manche Schüler darin zeigen, die Arbeiten, die doch zu ihrem eigenen Besten von ihnen gefordert werden, in ihren geistesbildenden Wirkungen illusorisch zu machen. Selbst ältere Schüler, die sonst schon ein ziemlich entwickeltes Ehrgefühl haben, machen sich vielfach gar kein Gewissen daraus, bei ihren Arbeiten den Lehrer zu betrügen. Gegenüber solchen Erscheinungen muss der Lehrer oft — so peinlich und unsympathisch ihm dies sein mag — pflichtmässig Misstrauen hegen, um durch strenge Kontrolle die Schüler, soweit als möglich, zu ehrlicher Arbeit zu nötigen. Es ist dabei doppelt peinlich — um der gleichmässigen Behandlung willen — auch solchen gegenüber diese Kontrolle zu üben, bei denen ein feineres Ehrgefühl sie überflüssig macht; aber leider muss sich das Verhalten des Lehrers gegenüber der Klasse wie in der Lehre, so auch in der Zucht meist nach dem Niveau der niedriger Stehenden richten! Trotz alledem aber bleibt doch auch für die Schule in weitem Umfange wahr, was HENRY DRUMMOND¹⁾ über die „Gnadengabe der Arglosigkeit“ so schön sagt: „Ihr Besitz ist das grosse Geheimnis des persönlichen Einflusses. Das ist klar, die Leute, welche Einfluss auf uns haben, sind die, welche uns Gutes zutrauen. In einer Umgebung voll Misstrauen zieht sich der Mensch in sich selbst zurück; umgekehrt, wo man ihm mit Zutrauen begegnet, geht ihm das Herz auf, da findet er Aufmunterung und erziehende Gemeinschaft. Ein verlorener Sohn lernt wieder an sich selbst glauben, wenn andere ihm vertrauen; denn er sieht in solchem Vertrauen sein verloren gegangenes Ideal und macht sich auf, es wieder zu gewinnen.“ —

Im Anschluss hieran sei noch einer anderen vulgären Anschauungsweise gedacht, die ebenfalls geeignet ist, uns ohne aus-

¹⁾ Das „Beste“ in der Welt. 25. Aufl. (1891) S. 40 f.

reichenden Grund pessimistisch zu stimmen — wie dies ja auch bei der übertriebenen Voraussetzung bösen Willens der Fall war. Wenn ein jüngerer Schüler sich einer Handlung schuldig gemacht hat, der man einen so schlimmen Namen geben kann wie Diebstahl, Lüge, Betrug, Fälschung, so kann man wohl bei Erwachsenen die entrüstete Klage hören: so jung und schon so schlecht und verdorben! Dem liegt doch die durchaus volkstümliche Vorstellung zu Grunde, dass die Kinder durchschnittlich unschuldvoll und engelrein seien. Gewiss, sie konnten noch keine schwere Schuld auf sich laden, aber dies berechtigt nicht, sie als moralisch rein und gut zu fassen. Sie stehen noch im Bereich der Natur, noch nicht in dem der Sittlichkeit, sie sind noch diesseits von gut und böse. Es ist ja gerade das Ziel der sittlichen Entwicklung, das naturhafte Spiel der Triebe und Begehungen — die an sich weder gut noch böse sind, sondern nur das Material zu beiden — allmählich dem Sittengesetz zu unterwerfen. Gerade bei stark wollenden Naturen — und nur diese pflegen späterhin Bedeutenderes zu leisten — mag diese Unterwerfung oft nur sehr langsam gelingen.

So verlieren eine Reihe von Fehlern, wie sie bei Kindern oft hervortreten, bei näherer psychologischer Betrachtung viel von ihrem abstossenden Charakter, der so deprimierend auf den Erzieher wirken kann. Was man bei Kindern Grausamkeit nennt, „ist meist Äusserung der Neugierde, des Spieltriebs, auch des Machtgefühls, gepaart mit Unvermögen, Gefühle eines Wesens anderer Gattung nachzubilden“. ¹⁾ Was ferner das Lügen und Fälschen betrifft, so bedenke man, dass es meist sekundär, infolge der so mächtigen Wirkung von Furcht und Angst erfolgt. Es ist nicht zu leugnen, dass der Schüler hier oft unnötiger Weise in Versuchung geführt wird. Er soll oft selbst Mitteilungen an seine Eltern überbringen, von denen er etwa im voraus bestimmt weiss, dass sie ihm eine schmerzliche Tracht Prügel zuziehen. Die Angst davor treibt ihn dann oft zu den raffiniertesten oder auch thörichtesten Lügen und Betrügereien. Diese zeugen dann selbstredend nicht von sittlicher Verkommenheit und Bosheit, sondern nur von der unheimlichen Macht der Furcht und der Angst, die man ja auch noch bei Erwachsenen in weitem Umfange konstatieren kann. Wenn ferner von den Schülern gefordert wird,

¹⁾ FR. JODL, Lehrbuch der Psychologie (Stuttgart 1896) S. 689. Vgl. K. LANGE, Über Apperception, 3. Aufl. (Plauen 1889) S. 87.

dass sie bei Disziplinaruntersuchungen genau die Wahrheit sagen und gar Aussagen machen sollen, die ihnen selbst Bestrafungen zuziehen würden, so verlangt man doch dabei von ihnen eine moralische Stärke, eine Selbstüberwindung, die bei Erwachsenen im gerichtlichen Verfahren im allgemeinen nicht vorausgesetzt wird. — Eine trügende appercipierende Vorstellung, nämlich die Beurteilung nach Analogie eigener Einsicht und eigener Gefühle, ist es auch, die Eltern und Lehrern so oft über die Undankbarkeit der Kinder Klagen entlockt. Es ist nun aber ein psychologisches Gesetz von weittragender Bedeutung, dass Bewusstseinsinhalte erst durch kontrastierende zu voller psychischer Klarheit und Wirksamkeit erhoben werden. Was dem Menschen schon von seiner frühesten Jugend an in gleicher Weise entgegengetreten ist, das erscheint ihm so durchaus selbstverständlich, dass es keinerlei nennenswerte Gefühlsreaktionen in ihm hervorruft. Nichts ist aber dem Kinde so alltäglich und so selbstverständlich als die Sorgen und Bemühungen der Eltern und Verwandten und späterhin der Lehrer um es. Die Thätigkeit des Lehrers wird der Schüler um so weniger würdigen und dankbar empfinden, als sie ihm ja vielfach nicht gerade als eine Lust erregende entgegentritt. Auch hat ja sogar der ältere Schüler meist eine ganz unrichtige Vorstellung von der mühevollen und aufreibenden Thätigkeit des Lehrers; er nimmt in der Regel an, auf dem Katheder zu sitzen und da seinen Stoff — zum so und so vielen Mal — zu dozieren und endlich — anderen Aufgaben zu stellen, das könne vielleicht langweilig, aber nicht gerade anstrengend und beschwerlich sein. —

Ich schliesse hier die Erwähnung eines anderen Apperceptions-Vorganges an, der gleichfalls die zutreffende Beurteilung des Schülers zu beeinträchtigen vermag. Im täglichen Verkehr mit einer Klasse kommt der Lehrer meist schon im Laufe weniger Wochen dazu, von den einzelnen Schülern ein Bild in mehr oder minder scharfen und bestimmten Zügen zu haben. Dieses wirkt nun seinerseits auf die folgenden Eindrücke, die wir von dem Schüler bekommen, appercipierend ein. Wir finden dasselbe in uns vor, ohne seine Entstehung schrittweise zu verfolgen, ohne noch alle die Eindrücke bewahrt haben, auf Grund deren es sich aufgebaut hat. Hier ist nun die Möglichkeit gegeben, dass dieses Bild, diese Gesamtvorstellung von der Schülerindividualität, zu

früh fertig, zu rasch gewissermassen fest und starr wird, so dass nun die weiteren Erfahrungen über den Schüler es nicht mehr umzugestalten vermögen, sondern von vornherein nach demselben gedeutet und so oft in ihrer wahren Bedeutung verkannt werden. Ich glaube, beobachtet zu haben, dass bisweilen eine auffälligere Verfehlung eines Schülers genügte, das Bild desselben im Lehrer auf lange Zeit oder sogar dauernd geradezu zu verzerren. Die Erinnerung an jene wird eben bei jeder Gelegenheit reproduziert und wirkt appercipierend, was den Lehrer auch zu dem Missgriff bringen kann, jenen Vorfall dem Schüler immer wieder vorzuhalten.

In Verbindung hiermit wirkt appercipierend eine andere Vorstellung naiver Psychologie, für die besonders SCHOPENHAUER, weil sie mit seiner Grundansicht übereinstimmt, mannigfache Belege in seinen Schriften beigebracht hat. Es ist dies der Glaube an die Unveränderlichkeit des Charakters. Ich will gar nicht bestreiten, dass diesem Glauben ein bedeutender Wahrheitsgehalt zukomme; jedenfalls erscheint er weit zutreffender wie die entgegengesetzte Ansicht — die im vorigen Jahrhundert besonders Helvetius schroff vertrat — dass das Angeborene bei allen Menschen gleich sei; dass alle Verschiedenheit durch die äusseren Umstände besonders die Erziehung entstehe. So schmeichelhaft diese Ansicht für die Pädagogik ist, so falsch ist sie nach den Ergebnissen der neueren Psychologie.¹⁾ Die intellektuellen wie die ethischen Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen scheinen darnach in erster Linie durch seine von der Natur gegebenen psycho-physische Organisation bestimmt zu werden. Alle bildende und erzieherische Einwirkung muss irgendwie Ansätze in dem von der Natur Gegebenen finden, woran sie anknüpfen kann, sonst bleibt ihre Arbeit ganz fruchtlos. Aber dabei ist allerdings erreichbar, dass intellektuelle Fähigkeiten durch Übung sich stärken; dass natürliche Triebe in ihrem Wachstum gefördert werden, so dass sie anderen, die früher dominierten, die Wage halten, ja sie durch völlige Hemmung zu einer gewissen Verkümmern bringen können. So vermag etwa der Ehrtrieb, wenn er in seiner Entwicklung unterstützt wird, angeborenen Hang zur Trägheit zu überwinden; er vermag auch bei mässigen intellektuellen Anlagen, durch die intensive Übung, die er herbeiführt, die Leistungen

¹⁾ Vgl. die umsichtige Erörterung von M. HÖFLER, Psychologie (Wien 1897) S. 589 ff.

erheblich zu steigern. Weiterhin mögen sich mit zunehmender Bildung intellektuelle, ethische und ästhetische Gefühle verstärken, die das Wollen und Handeln günstig (im ethischen Sinne) beeinflussen.

Aus alledem ergibt sich für den Lehrer die Aufgabe, darauf zu achten, dass sich sein Urteil über die Schüler nicht vorschnell feststelle, und dass es sich, wenn nötig, der Entwicklung derselben anpasse. Er wird gut daran thun, wenn er, wenige Wochen nach dem Bekanntwerden mit den Schülern, das geistige Bild der einzelnen, wie es sich bis dahin mehr unvermerkt gestaltet hat, klar zu fassen sucht, wenn er es gewissermassen hervorhebt aus dem dunklen Hintergrunde des Bewusstseins, wo es vielfach unbemerkt und darum um so leichter täuschend sein appercipierendes Spiel treibt. Er wird sich mit Nutzen klar zu werden suchen, welche Erfahrungen die einzelnen Züge des Bildes geliefert haben, mit welcher Sicherheit er sie als zutreffend festhalten kann, inwieweit auch etwa lediglich das Äussere des Schülers ihn beeinflusst hat. Er wird dann auch in die Lage kommen, absichtlich Beobachtungen anzustellen, um Lücken in seinem Gesamturteil über den Schüler auszufüllen, oder in einzelnen Punkten zu grösserer Sicherheit zu kommen. Besonders aber wird er von Zeit zu Zeit sich ernstlich fragen müssen, ob denn das früher festgestellte Urteil noch der Wirklichkeit entspreche. Andernfalls ist es leicht möglich, dass wirkliche Besserung des Schülers im Betragen, wie in den Leistungen längere Zeit verkannt werde, und dass infolge mangelnden Entgegenkommens von seiten des Lehrers der gute Wille des Schülers wieder im Keime erstickt werde.

Wenn man sich an der Hand der psychologischen Wissenschaft durch aufmerksame Beobachtung in das Seelenleben der Schüler zu versenken sucht, so erscheint manches in neuem Lichte, manches Vorurteil des „gesunden Menschenverstandes“ wird als solches durchschaut, man gewinnt einen Blick für die naturhafte Seite des seelischen Geschehens, für das, was man treffend den „psychischen Mechanismus“ genannt hat. Es ist nicht zu leugnen: eine solche psychologische Vertiefung kann leicht zu einer gewissen weichlichen Behandlung der Schüler, zu überzartem Philanthropismus führen; das tout comprendre wird leicht zum tout pardonner: aber notwendig ist diese Folge durchaus nicht. Die Ziele der Bildungs- und Erziehungsarbeit werden

ja durch die psychologische Betrachtung nicht verschoben: sie werden durch die ethischen Ansichten von Zeit und Volk und die Anforderungen der Kulturlage bestimmt. Die Psychologie giebt uns nur die Mittel an die Hand, diese Ziele sicherer und einfacher zu erreichen. Wie für die physische Natur, so gelten auch für die geistige die Worte Bacos: „Wissen ist Macht“ und „Die Natur wird überwunden, indem man sich ihr unterordnet“. — Der, welcher sich um psychologisches Verständnis bemüht, wird meist in der Praxis geradeso handeln, wie er ohne dies auch gehandelt hätte, aber er wird mit klarem Bewusstsein handeln und darum in manchen einzelnen Fällen auch zutreffender; er wird mehr und mehr handeln aus wohl begründeten Einsichten und Grundsätzen und nicht nur aus gefühlsmässigen Impulsen. Vor allem aber wird er Resignation und Geduld lernen können. Wie wir gegenüber dem unabänderlichen Wirken der Natur eher Fassung und Ruhe gewinnen können als gegenüber dem Handeln der Menschen, so wird uns auch das Handeln der Menschen gleichmütiger lassen bei der Einsicht, wie viel davon — zumal bei Unerwachsenen — nichts anderes ist, als naturhaftes Geschehen.

Es soll nunmehr betrachtet werden, inwiefern bei den Schülern Vorstellungen in Bezug auf den Lehrer appercipierend wirken. Die Erinnerung an die eigene Schulzeit muss hier hauptsächlich das Material liefern. Es gilt dabei nicht, sich einzelne Züge dieses oder jenes Lehrers zu vergegenwärtigen oder den Gesamteindruck, den sie hinterlassen haben, aufzufrischen, sondern einzelne Gesichtspunkte aufzufinden, die bei der Beurteilung des Lehrers gewissermassen von selbst sich in den Schülern geltend machen, gewisse Vorstellungen (oder auch Vorurteile) über die Lehrer zu konstatieren, die bei den Schülern sozusagen als selbstverständlich geltend und eben darum mehr oder minder im Hintergrund des Bewusstseins verharren. — Gegenüber derartigen appercipierenden Vorstellungen der Schüler wird die Erwägung am Platze sein, inwieweit ihnen der Lehrer wohl Rechnung zu tragen habe, inwieweit er sie ignorieren kann, inwieweit er endlich bestrebt sein soll, sie umzubilden oder zu beseitigen.

Solche appercipierende Vorstellungen beziehen sich zunächst auf das Wissen des Lehrers. Die Meinungen der Schüler über

Wissenschaft, ihre Bedeutung und ihre Grenzen, Wesentliches und Unwesentliches daran, sind natürlich in der Regel durchaus unzutreffend. Sie legen bei der Beurteilung des Lehrers meist übertriebenen Wert auf präsent, stets zur Verfügung stehendes Wissen. Sie sind darum ebenso geneigt, infolge eines gelegentlichen Irrtums des Lehrers ihre Meinung von diesem ungünstiger zu gestalten, wie sie im allgemeinen auf diesem Gebiete sich leicht imponieren lassen und eine ganz übertriebene Ansicht von dem Wissen des Lehrers hegen. Die ganz Kleinen sind ja bekanntlich fest überzeugt, der Lehrer wisse alles.

Ich erinnere mich, dass mir als Schüler die gelegentliche Bemerkung eines Lehrers, dass der Mensch selbst eine einzelne Wissenschaft nie vollständig zu beherrschen vermöge, derart befremdlich, ja unglaublich vorkam, dass sie sich eben darum dauernd im Gedächtnis einprägte.

Aus solchen naiven Vorstellungen erklärt sich ferner, dass die Schüler so gern ihr eigenes Wissen, dass sie aber auch die Tragweite der Wissenschaft selbst überschätzen. Sie neigen zu der Voraussetzung, die Wissenschaft müsse auf alle Fragen bestimmte Antworten geben. Kommt es in oberen Klassen gelegentlich vor, dass der Lehrer ihnen eine Frage unbeantwortet lässt, weil sie die Wissenschaft selbst noch nicht beantwortet, so mögen doch immer manche vorhanden sein, die diesen unbefriedigenden Bescheid nicht sowohl dem Unvermögen der Wissenschaft, als dem des Lehrers zuschreiben. — „Zwar weiss ich viel, doch möcht' ich alles wissen“, das ist der treffende Ausdruck dieses schülerhaften Verhältnisses zur Wissenschaft, das von ihrer Grenzenlosigkeit, wie von ihren Schranken gleich wenig ahnt.

In diesen Auffassungen und Vorurteilen der Schüler, die dem Lehrer ja nicht verborgen bleiben, liegt für diesen die Versuchung, einerseits durch Wissen imponieren zu wollen, anderseits gelegentliche Irrtümer und momentanes Nichtwissen zu vertuschen oder wohl gar durch willkürliche Behauptungen solche Lücken des Wissens auszufüllen. Es scheint sich eine derartige Ausflucht, abgesehen von der Wirksamkeit der Eitelkeit, ihm auch deshalb zu empfehlen, weil er ja nicht ohne Grund fürchtet, sonst eine gewisse Einbusse in der Achtung der Schüler zu erleiden. Was ist hier also zu thun?

Am besten wird es freilich sein, wenn der Lehrer schon von der Hochschule ein recht gründliches und reiches Fachwissen

mitbringt, aber immerhin wird den, der von der Universität mit ihrem — notwendigerweise — spezialisierten Wissenschaftsbetrieb in die Schule übertritt, gegenüber den vielgestalteten Anforderungen des Unterrichts leicht ein Gefühl beschleichen, das sich ausdrücken lässt in den Worten Goethes:

„Was man nicht weiss, das eben brauchte man,
Und was man weiss, kann man nicht brauchen.“

In erster Linie wird man also bestrebt sein müssen, durch sorgfältige Präparation derartige Vorkommnisse möglichst zu verhüten. Eintreten können sie gleichwohl, sei es auch nur durch Fragen von Schülern, die man nicht wohl voraussehen konnte. In allen solchen Fällen wird den naheliegenden Bedenklichkeiten und Besorgnissen die Rücksicht auf die Wahrhaftigkeit vorgehen müssen. Von ihr muss das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler getragen sein. Auch haben die Schüler für die Wahrhaftigkeit des Lehrers ein sehr feines Gefühl und eine grosse Hochschätzung. Eben darin liegt auch der Faktor, der die nachteiligen Folgen, die ein offenes Eingeständnis augenblicklichen Nichtwissens oder begangenen Irrtums haben könnte, aufzuheben geeignet ist — wenigstens bei den besseren Elementen unter den Schülern.

Für durchaus verfehlt, würde ich es halten, die Fragen der Schüler — deren Wichtigkeit uns schon in anderem Zusammenhange entgegentrat — deshalb unterdrücken zu wollen, weil sie am leichtesten derartige Unbequemlichkeiten bereiten können. Die Schüler neigen schon ohnehin dazu, viel zu passiv und ausschliesslich rezeptiv sich zu verhalten, viel zu wenig zu fragen und zu zweifeln. Es ist aber für eine intensive und gedeihliche Wirkung des Unterrichts von grosser Wichtigkeit, dass die Schüler dabei möglichst aktiv und regsam seien. Wie die Fragen des Lehrers diese Selbstthätigkeit der Schüler wecken und fördern sollen, so halte ich es auch für recht wertvoll, die Schüler von klein auf zu gewöhnen, dass sie selbst fragen. Sie sollen wissen, dass sie nicht nur die Erlaubnis, sondern gewissermassen die Pflicht haben, stets wenn ihnen etwas unklar bleibt oder wenn ein Zweifel sich ihnen aufdrängt, um Aufklärung zu bitten. Nicht immer wird ja der Lehrer in der Lage sein, solche Fragen in erschöpfender Weise zu beantworten, sei es, dass dies zu viel Zeit in Anspruch nähme, sei es, dass es das geistige Niveau der Schüler überschritte, oder ihm endlich das erforderliche Wissen

nicht zu Gebote stände. Aber nie möge er aus solchen Gründen Fragen ungnädig zurückweisen.

Vergleicht man die — besonders von dem Kausalitätstrieb herrührende — lebhafte Fragelust der kleinen Kinder und auch noch der jüngeren Schüler mit dem stupor paedagogicus, wie er nicht selten in den oberen Klassen anzutreffen ist, d. h. jener Stumpfheit und Gleichgiltigkeit, die den dargebotenen Lehrstoff einfach hinnimmt, als sei alles daran selbstverständlich, so wird man vermuten dürfen, dass das Schulleben nicht ganz ohne Einfluss bei dieser Wandlung ist, die die geistige Physiognomie der Jugend mit zunehmendem Alter zu ihren Ungunsten verändert.

Zweifellos wirkt allerdings bei dieser Wandlung noch ein Faktor mit, dessen Einfluss sich nicht beseitigen lassen wird. Mit den Jahren wächst das Selbstgefühl bei den Jungen; das naive Sich-dar-leben machte einem mehr reflektierten, zurückhaltendem Wesen Platz; die Scheu, durch eine Frage etwa einige Unkenntnis oder mangelhaftes Verständnis zu verraten, verstärkt sich, und so tritt oft passives, stummes Hinnehmen ein auch da, wo Zweifel sich regen.

Trotz alledem wäre manches hier zweifellos besser zu gestalten durch konsequentes Gewöhnen der Schüler an das Fragen. Die Gefahr, dass der Lehrer dadurch öfter in die erwähnte Verlegenheit geraten könne — zumal in oberen Klassen —, wird um so weniger ins Gewicht fallen, als es bei reiferem Alter der Lernenden dem Lehrer eher möglich ist, jene unzutreffenden, naiven Vorstellungen über Wissen und Wissenschaft, die bei den Schülern vorherrschen, allmählich in richtigere und klarere umzubilden. Es gehört gradezu mit zur Vorbereitung auf die Hochschule, dass die Schüler dahin das Bewusstsein mitbringen, dass Wissenschaft nicht in einem einfachen Überliefern von Stoff besteht, dass hier vor allem das Wort gilt: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen“; dass endlich Zweifeln und Fragen die wichtigste Triebfeder für die Fortentwicklung der Wissenschaft ist.

Auch möge der Lehrer daran keinen Anstoss nehmen, dass solche Fragen und Einwendungen nicht immer im urbanen Potentialis, sondern bisweilen in sehr kategorischer Form auftreten. Je inniger der Schüler am Stoffe Anteil nimmt, um so naiver und bestimmter werden sich oft seine Bedenken hervor-drängen. Da der Lehrer nun aber auch kein reines Vernunftwesen ist, so kann leicht durch den Ton des Schülers oder irgend

eine Wendung, die er aus Unbeholfenheit gebraucht, sein Selbstgefühl verletzt werden. Infolgedessen regen sich aber leicht Vorstellungen von bösem Willen, Widerspruchsgeist u. ähnl., wie wir sie oben kennen gelernt haben, und so erfolgt unter Umständen eine schroffe Zurückweisung auch da, wo rücksichtsvolles Eingehen auf die Bemerkung des Schülers reichen Nutzen gebracht hätte.

Mit alledem soll natürlich nicht geleugnet werden, dass von den Schülern gelegentlich auch Fragen gestellt werden, um den Lehrer in Verlegenheit zu bringen oder ihn zum Besten zu haben, oder auch um ihn zu Abschweifungen zu veranlassen und dadurch an der Durchnahme des Aufgegebenen zu hindern — man war ja auch einmal Schüler und erinnert sich so mancher Schliche! Es soll auch nicht in Abrede gestellt werden, dass unter Umständen das Eingehen auf Bedenken von Schülern zu Zeitverlust und fruchtlosem Hin- und Herreden führen kann. Darüber zu entscheiden, muss eben dem Takt des Lehrers überlassen bleiben.

Nach der Erörterung der appercipierenden Vorstellungen bei den Schülern, die sich auf das Wissen des Lehrers beziehen, wenden wir uns solchen zu, die ihr Urteil über die ethischen Eigenschaften desselben beeinflussen.

Es ist eine bekannte Thatsache, dass man Schüler besonders häufig über Ungerechtigkeit des Lehrers klagen hört. Der Gesichtspunkt der Gerechtigkeit ist es also, unter dem die Schüler ihn mit Vorliebe betrachten, und diese Vorstellung wirkt also hier appercipierend und schärft ihren Blick für jeden wirklichen oder scheinbaren Verstoss des Lehrers gegen die Gerechtigkeit. Diese Thatsache verdient jedenfalls ernste Beachtung von seiten des Lehrers, um so mehr, als die psychologische Reflexion in der That auf eine Reihe von Umständen hinführen scheint, die den Lehrer — auch bei ernstem Streben nach gerechter Behandlung der Schüler — unvermerkt dazu bringen können, ihr Gerechtigkeitsgefühl zu verletzen.

Es ist im Grunde selbstverständlich, dass alles, was uns angenehm berührt, erfreuliche Gefühle und Stimmungen in uns erweckt, und auch den Reaktionen, die es etwa in uns hervorruft — sie können in Handlungen, Worten oder Mienen bestehen — einen freundlichen Charakter verleiht; dass andererseits unangenehme Eindrücke feindselige Gegenwirkungen hervorzurufen die Tendenz haben. Wir erkennen solche dem Menschen ganz natürliche

Reaktionen in herber Grösse wieder, wenn wir etwa aus barbarischen Zeiten vernehmen, dass z. B. ein Fürst den unschuldigen Überbringer einer Unglücksbotschaft unbedenklich hinrichten liess. In solchen Zügen zeigt sich aber zugleich in erschreckender Weise, wie diese gefühlsmässigen Reaktionen gegen das Erfreuende und Betrübende, das wir von unserer Umgebung erfahren, zu groben Ungerechtigkeiten führen können. Nun liegt es doch auf der Hand, dass der Lehrer im Laufe des Tages von seiten der Schüler eine Menge von Eindrücken empfängt, deren Gefühlston hin- und herschwanken kann zwischen einem höchst erfreulichen und äusserst betrübenden und widerwärtigen. Wie verschieden sind doch die Schüler einer jeden Klasse! Da sind talentvolle und unbegabte, gesittete und unerzogene, schöne und hässliche, gut und schlecht gekleidete, vornehme und geringe! Da tritt uns bäuerliche Ungelenkigkeit und städtische Gewandtheit, gesetztes, bescheidenes und unruhiges, vorlautes Wesen entgegen!

Infolge dieser verschiedenen Eindrücke aber wird — oft ohne, dass wir es merken — unser Benehmen gegen die verschiedenen Schüler in ganz instinktiven Reaktionen verschieden sich gestalten. Wie oft kann man sich darauf ertappen, dass man — ohne bewussten Grund — einen verschiedenen Ton anschlägt gegen verschiedene Schüler! Eine kurze Besinnung lässt vielleicht den Grund darin erkennen, dass der eine z. B. der Sohn eines reichen Fabrikanten oder einflussreichen Beamten, der andere nur ein armer Bauernjunge ist. Oder man muss sich bei ruhiger Prüfung sagen, dass man einem bestimmten Schüler mehr Sorgfalt zuwende als anderen, die ihrer gerade so bedürftig und würdig wären; dass man individuelle Schwächen und Eigenheiten bei jenem liebevoller berücksichtige als bei anderen, seine Fehler milder beurteile — man steht vielleicht mit seinen Eltern in näherem gesellschaftlichen Verkehr und schenkt deshalb, mit Rücksicht auf sie, ganz unwillkürlich auch ihrem Sohne ein lebhafteres Interesse!

Aber soll denn der Lehrer gegen alle den gleichen Ton, die gleiche Behandlung in Anwendung bringen? Wo bleibt da das so wichtige Individualisieren! — Zweifellos ist dieses von grosser Wichtigkeit, aber die individualisierende und also auch ungleiche Behandlung ist nur da berechtigt, wo sie pädagogischen oder didaktischen Zwecken dient, mag sie hierbei aus bewusster Reflexion oder aus Taktgefühl hervorgehen: worauf ich hier aufmerksam mache, das ist die rein naturhafte Reaktion unseres Gefühls auf

verschiedenartige Eindrücke und deren Einfluss auf unser Benehmen. Die oben angedeuteten Verschiedenheiten unter den Schülern sind zum weitaus grössten Teile durch die Natur und die menschlichen Verhältnisse ohne alle Schuld und ohne alles Verdienst der Beteiligten gegeben. Sie mögen zwar bei der individualisierenden Behandlung als wichtige Faktoren zu berücksichtigen sein, aber wir müssen anderseits ernstlich darauf acht haben, durch sie uns nicht zu Ungerechtigkeiten ganz unvermerkt verführen zu lassen. Es handelt sich dabei freilich meist nur um Kleinigkeiten, aber die Jugend ist für Gerechtigkeit auf diesem Gebiet sehr feinfühlig, und leicht wird durch betrübende Erfahrungen, die dieser oder jener Schüler machen muss, der erzieherische Einfluss des Lehrers gefährdet.

Die Armen, die Dummen, die Hässlichen sind ohnehin von der Natur in gar schmerzlicher Weise benachteiligt. Auch wird es niemals Menschenwitz und Kunst dahin bringen, die gewaltigen Unterschiede auszugleichen, die durch die natürliche Ausstattung mit körperlichen und geistigen Eigenschaften unter den Menschen gegeben sind. Es wäre darum auch thöricht, es durch öde Gleichmacherei verhindern zu wollen, dass die Begabten, die Arbeitskräftigen und Energischen auch bedeutsamere Wirkungskreise einnehmen. Wenn auch das ethische Gleichheitsbedürfnis sich dagegen sträubt: so lange die Menschen so verschieden organisiert sind, wie es die seitherige Erfahrung zeigt, wird immer die höhere Leistungsfähigkeit über die geringere den Sieg davontragen. Alle gesellschaftlichen und staatlichen Einrichtungen oder Missbräuche, die diesen Sieg zu vereiteln die Tendenz haben, wirken kulturhemmend, mögen sie aus engherzigem Familiensinn, Cliquenwesen, Streberei oder doktrinärem Gleichheitsfanatismus entspringen. Freilich bleibt doch auch das ein erstrebenswertes ethisches Ideal, dass die geistige Aristokratie mit den Vorzügen, die ihr nun doch einmal durch tieferes und reicheres geistiges Leben, durch das Hochgefühl angemessener Bethätigung in bedeutsamer Wirksamkeit auf den verschiedensten Lebensgebieten von selbst zufallen, sich begnüge und nicht überdies, vermöge ihrer beherrschenden Stellung unter den Menschen, sich unverhältnismässig bessere materielle Entlohnung und reichlicheren Lebensgenuss zuerkenne!

Aber kommt nicht den moralischen Eigenschaften ein noch höherer Wert zu als der Leistungsfähigkeit für die Kultur im

weitesten Sinne? — Gegen dieses Bedenken könnte man zunächst auf die vielfach vertretene Ansicht hinweisen, dass moralisch wertvolle und kulturfördernde Eigenschaften — identisch seien; dass die Kulturförderung der oberste ethische Zweck und damit dasjenige sei, was den einzelnen Eigenschaften und Handlungen ihren moralischen Wert verleihe. Indessen werden auch die Vertreter dieser Ansicht zugeben, dass ein Mensch objektiv Wertvolles, weil Kulturförderndes leisten könne, ohne dabei von edlen Motiven geleitet zu sein, ohne also (subjektiv) moralisch hoch zu stehen. Das Leben wird freilich immer die objektiven Leistungen in weit höherem Masse werten als subjektive moralische Eigenschaften, und auch der beste und reinste Wille kann hier mangelnde theoretische oder praktische Leistungsfähigkeit nicht ersetzen. Man mag dies bedauern, aber man wird gleichwohl zugestehen müssen, dass dies Verhältnis im Interesse der Kulturförderung liegt. Die Schule ist hier eher in der Lage der ethischen Anschauung Rechnung zu tragen, die sich in dem bekannten Worte Kants ausdrückt: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch ausser dieser zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.“

Freilich kann man auch in der Schule nicht einen Schüler lediglich mit Rücksicht auf seinen guten Willen z. B. in die nächst höhere Klasse versetzen, aber die Behandlung, die dem einzelnen zuteil wird, sollte doch in erster Linie bedingt sein durch seinen guten Willen, nicht durch äussere oder innere Vorzüge, die lediglich durch die Natur oder die menschlichen Verhältnisse bedingt sind und denen an sich keine Verdienstlichkeit zukommt. So sollte die Schule wirklich eine Gemeinschaft darzustellen streben, wo jene ethische Grundforderung annähernd erfüllt ist, dass es dem Guten gut und dem Bösen schlecht ergehe und wo nicht Rang und einflussreiche Verbindung, nicht Reichtum und Schönheit den Ausschlag geben, sondern nur der gute Wille und die ehrliche Leistung. Wenn dieser Idealzustand recht ernstlich in der Schule angestrebt wird, wenn peinliche Gerechtigkeit dort gewissermassen als selbstverständlich geübt wird, dann wirkt das Schulleben auch ohne Zweifel durch den Geist, der es durchweht, in hohem Masse auf den Gerechtigkeitssinn der Jugend fördernd ein, es erzieht sie zu Ehrlichkeit, Tüchtigkeit und Solidität der Arbeit, indem es sie anleitet, Erfolg nur hiervon zu erwarten, nicht von persönlichen Beziehungen und Ähnlichem.

Man könnte hier einwenden, dass die Schule gerade dadurch schlecht für das Leben vorbereite, dass sie Faktoren zu ignorieren, ja bewusstermassen auszuschalten suche, die nun doch einmal im wirklichen Leben eine bedeutende Rolle spielen. — Aber dass dies so ist, das ist — zwar nicht ein Produkt moralischer Verderbtheit oder „bösen Willens“, sondern durch die psychische Organisation der Menschen nahe gelegt, — aber es ist doch eben „allzu menschlich“; es sollte nicht so sein! Hier Änderung und Besserung zu schaffen ist eben gerade eine unerschöpfliche Aufgabe für das Streben im Dienste ethischer Ideale. Mag immerhin der Fall eintreten, dass mancher nachher im Leben unter bitteren Erfahrungen lernen muss, dass hier Geburt, Reichtum, einflussreiche Beziehungen bisweilen mehr wirken als guter Wille und gute Leistung: er wird — wenn anders er eine kraftvolle Natur ist — hierdurch angespornt werden, daran zu arbeiten, dass es anders und besser werde. Er wird dies umso eher, wenn er in der Schule, die ja auch ein Stück Leben ist und ein recht bedeutsames, die Forderungen der Gerechtigkeit im weitesten Umfange verwirklicht gesehen hat und wenn ihm dieser Zustand durch lange Gewöhnung geradezu selbstverständlich und unentbehrlich geworden ist. Nicht die bedächtigen Klüglinge, deren höchste Weisheit es ist, die thatsächlichen Verhältnisse zu respektieren und zu erhalten, denen alles Bestehende vernünftig ist, nicht sie fördern die Menschheit, sondern die Idealisten, die den Menschenberuf darin erblicken, das rein Thatsächliche, das von der Natur Gegebene zu gestalten im Sinne des sittlichen Ideals! Dass sie dabei so viele Enttäuschungen erleben, ja oft kläglich scheitern; dass überhaupt fast jede sittliche Förderung der Menschen und menschlicher Verhältnisse so viele Opfer kostet an Glück, darin besteht eben das Tragische des Menschenlebens. Aber man ist nicht auf der Welt, um glücklich zu sein, sondern um seine Pflicht zu thun!

Aus dem Gesagten ergibt sich, wie wichtig es ist für die erzieherische Aufgabe der Schule, dass darin strenge Gerechtigkeit geübt werde; anderseits hat sich gezeigt, dass gar viele Umstände vorliegen, die den Lehrer auch ohne sein Verschulden dazu bringen können, das Gerechtigkeitsgefühl der Schüler zu verletzen, so dass man den häufigen Klagen über Ungerechtigkeit eine gewisse Bedeutung nicht von vornherein wird absprechen können. Freilich drängt sich auch die Beobachtung auf, dass

die Vorstellungen von Gerechtigkeit bei den Jungen vielfach recht mechanische sind, dass sie für Billigkeit und Berücksichtigung mannigfacher Umstände, die in Betracht kommen, weniger Sinn haben. Hier wird allerdings der Lehrer oft nicht umhin können, kraft seiner höheren Einsicht den Vorstellungen und Forderungen der Schüler entgegen zu handeln, denn die Nachgiebigkeit gegen die mechanischen Gerechtigkeitsvorstellungen der Jugend wird ihn ja sonst hindern, auch in wichtigen Fällen der Individualität des Schülers oder besonderen vorliegenden Umständen gerecht zu werden. Auch wird er mit Nutzen bestrebt sein können — und zwar um so mehr, je älter die Schüler sind — ihren Gerechtigkeitssinn auszubilden und ihnen auch Sinn für Billigkeit zu erwecken. Doch mag es auch in manchen — unwichtigeren — Dingen geraten sein, sich lieber den mechanischen Gerechtigkeitsforderungen anzupassen z. B. bei der Bestimmung der Noten schriftlicher Arbeiten nach der Fehlerzahl. Es wird Schülern immer als ungerecht vorkommen, wenn etwa für eine Arbeit mit 8 Fehlern eine bessere Note gegeben wird als für eine solche mit 6. Gleichwohl kann die letztere mit Rücksicht auf die Natur der Fehler die bessere sein. Will man da nicht zu einer sehr differenzierten Fehlerbezeichnung greifen — denn die Unterscheidung nach ganzen und halben Fehlern wird oft nicht ausreichen — so wird man lieber mit Bewusstsein etwas mechanisch verfahren. Bei der Feststellung der Zeugnisnote, wo ja doch die mündlichen Leistungen des Schülers schwerer in die Wagschale fallen, wird man in der Lage sein, die Mängel dieses mechanischen Verfahrens auszugleichen, dadurch dass man vorzugsweise den Gesamteindruck berücksichtigt, den man von den Leistungen des Schülers gewonnen hat — nur muss dieser des öfteren auf seine Begründung geprüft worden sein.

Es kann wohl auch vorkommen, dass der Lehrer sich selber ohne Not in die Zwangslage versetzt, mit Rücksicht auf den Gerechtigkeitssinn der Schüler mechanische Gerechtigkeit üben zu müssen. Wenn er z. B. ohne zwingenden Grund von vornherein für eine bestimmte Übertretung oder Unterlassung eine ganz bestimmte Strafe festsetzt. In solchen Fällen ist er dann bisweilen gezwungen, geradezu gegen besseres Fühlen und Wissen mechanische Gerechtigkeit zu üben und darum gegen jeden diese Strafe eintreten zu lassen, während doch durch dieselbe Strafe der eine Schüler vermöge seiner Individualität oder vermöge der etwa

hinzutretenden häuslichen Strafen viel schwerer getroffen werden kann als der andere.

Wir haben bereits oben gesehen, wie die ersten Wochen, in denen ein Lehrer einer neuen Klasse gegenüber steht, insofern von besonderer Bedeutung sind, als sich in ihnen bei dem Lehrer eine vorläufige Vorstellung von den einzelnen Schülern bildet, die dann auf die späteren Eindrücke appercipierend wirkt und dabei diese leicht in tiefgreifender Weise umgestaltet. In entsprechender Weise bildet sich aber auch bei den Schülern eine Vorstellung von dem Lehrer, die gleichfalls weiter wirkt und die auf ihr Betragen und ihre Leistungen nicht ohne Einfluss bleibt. Dieser Thatsache wird der Lehrer wohl Rechnung tragen müssen, zumal da bei den Schülern die Wirkungen des hier in Betracht kommenden Apperceptionsvorganges um so dauernder und eingreifender sind, je mehr sie den Einflüssen des psychischen Mechanismus sozusagen widerstandslos noch unterliegen; je weniger bei ihnen bewusste Reflexion und Selbstkritik Platz greift.

Daraus folgt ohne weiteres, dass gerade die ersten Wochen des Zusammenarbeitens für die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrer von grösster Wichtigkeit sind.

An diesem Verhältnis, das sich kurz als Autoritätsverhältnis bezeichnen lässt, kann man wohl eine äussere und eine innere Seite unterscheiden. Dass die äussere Autorität des Lehrers vorhanden ist, wird sich darin zeigen, dass in der Klasse „Disciplin“ herrscht, dass das Betragen der Schüler gut ist, sodass der Unterricht ungestört seinen Gang nehmen kann. Die innere, wertvollere Seite des Autoritätsverhältnisses wird darin zu finden sein, dass die Schüler sich der erzieherischen Einwirkung des Lehrers, dem stillen unmerklichen Einfluss seiner Persönlichkeit ohne inneres Widerstreben hingeben, dass sie Achtung, Vertrauen, Zuneigung zu ihm hegen, in jüngeren Jahren ja sogar vielleicht — Liebe. Es ist mir nicht zweifelhaft, dass dieses von innerer Autorität getragene und durchwehte Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern erst die erzieherischen Früchte des Unterrichts in vollem Masse zu zeitigen vermag. Aber damit es sich allmählich zu bilden vermöge, muss zunächst — zumal in den unteren und mittleren Klassen — die äussere Autorität des Lehrers „wie ein rocher de bronze stabilisiert“ werden. Ich betone: in unteren und mittleren Klassen, weil bei älteren Schülern eher zu hoffen

ist, dass ein entwickelteres Anstandsgefühl äussere Störungen des Unterrichts fern halte, und dass bei ihnen von vornherein die Seiten der Persönlichkeit des Lehrers, auf denen die innere Autorität sich aufbaut, zu wirken vermögen.

Natürlich lässt sich in der Wirklichkeit das mehr Äussere und das Innerliche an diesem Verhältnis nicht in der Weise trennen, wie wir es hier bei der psychologischen Zergliederung gethan haben. Auch der Lehrer, der schon in gewissem Grade innere Autorität besitzt, wird gelegentlich wieder in die Lage kommen, wegen Störung des Unterrichts, Ungehorsams u. dgl. Strafen verhängen zu müssen, zumal da die Schülerindividuen so durchaus verschieden sind und es wohl der Fall sein kann, dass die meisten Schüler einer Klasse bereits in dem richtigen inneren Verhältnis zu dem Lehrer stehen, während andere noch in innerer Sprödigkeit und Abschliessung verharren.

Alle diese Bestrebungen aber zur Herstellung eines fruchtbaren Autoritätsverhältnisses zwischen Lehrer und Schüler werden natürlich in hohem Masse bedingt und modifiziert durch die Individualitäten des Lehrers und der Schüler, durch ihr Alter, den Charakter einer Klasse und ihre Vergangenheit, durch den Geist der Schule, den Charakter der Bevölkerung u. s. w.

Allgemeine Regeln lassen sich darum hier schwer aufstellen, nur eine sei hier hervorgehoben, die aus dem oben Gesagten unmittelbar sich ergibt. Der Lehrer sei in der ersten Zeit, da er einer ihm unbekannten Klasse gegenüber steht, eher zu streng als zu milde. Wenn sich das Autoritätsgefühl in Furcht und Liebe zerlegen lässt, so muss zweifellos die Furcht in der Schule die Grundlage bilden. Das Schulleben fordert von den Schülern gar manches, was ihnen — ich möchte sagen: natürlicher Weise — mehr oder weniger unangenehm sein muss. Gar mühsam muss von ihnen vieles gelernt werden: das ruhige Sitzen — stundenlang in engen Bänken; die Hemmung von allerlei Gelüsten, die in einem Jungen umso häufiger und kräftiger aufsteigen, je gesünder und geistig reger er ist; also etwa die Hemmung des Triebs zu plaudern, den Nachbarn zu stossen oder sonstwie zu necken, zu spielen oder auf irgend eine Art „Allotria“ zu treiben. Wie viel Mühe kostet ferner die Gewöhnung an stetes Aufmerken, ordentliche Haltung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit und Sorgfalt in der Erledigung der Arbeit. Unter diesen Umständen bedarf es recht kräftiger Motive, die in geeigneter Weise teils anspornend,

teils hemmend wirken, und ein solches kräftiges Motiv ist eben — sagen wir es ganz offen — die Furcht vor dem Lehrer.

Friedrich Albert Lange, der bekannte Verfasser der Geschichte des Materialismus, sagt einmal: „Wenn ich vor der Klasse stehe, so bin ich ein Despot, aber ein gerechter“. In der That lässt sich ja die Regierungsform in der Klasse mit dem „aufgeklärten Despotismus“ vergleichen. Dadurch, dass diese Herrschaft aber in möglichster Gerechtigkeit geübt wird, wird verhindert, dass die Furcht der Schüler zu einer „sklavischen“ werde. Auch haben diese im allgemeinen ein feines Gefühl dafür, ob die Strenge des Lehrers aus ernstem Pflichtbewusstsein und aus Eifer für ihr Wohl entspringt, oder ob sie aus Herrschsucht, Pedanterie oder übler Laune hervorgeht. Ferner ist zu beachten, dass Knaben, besonders jüngere, doch auch das Bedürfnis haben, eine feste Hand über sich zu spüren. Ich erinnere mich aus meiner Schulzeit noch sehr wohl, dass ich bei einem Lehrer, der durchaus keine Disziplin halten konnte, über das Treiben in den Stunden, so ergötzlich es anfangs schien, schliesslich selbst lebhaft Unlust empfand. — Bei älteren Schülern wird von einer eigentlichen „Furcht“ vor dem Lehrer natürlich nur in Ausnahmefällen geredet werden können, aber auch bei ihnen wird es ein grosser Unterschied sein, ob sie die Überzeugung haben, dass mit einem Lehrer nicht zu spassen ist, oder ob sie ihn selbst für „zu gut“ halten.

Ist übrigens einmal der Zug der Strenge in dem Bild des Lehrers, wie es sich im Bewusstsein der Schüler in den ersten Wochen gestaltet, nachdrücklich eingetragen; ist es für sie durch Gewöhnung schon gleichsam selbstverständlich, dass jede Ungehörigkeit gebührende Zurückweisung und Bestrafung erfährt, dass ordentlich gearbeitet und acht gegeben werden muss u. s. w., so mag der Lehrer immerhin auch die milderer Seiten seines Naturells zur Geltung kommen lassen; nur gehe er nicht darauf aus direkt die „Liebe“ seiner Schüler erwerben zu wollen: wenn sie ihm zu teil wird, so geschieht dies ohne sein besonderes Zutun, gewissermassen von selbst; man kann sie nicht erjagen, wenn man sie selbst als Ziel unmittelbar anstrebt, ebensowenig wie das — Glück. Überhaupt wird ja wohl bei einer innerlich gesunden und frischen Persönlichkeit von natürlichem Geschick für den Lehrerberuf das richtige „Verhältnis“ zu den Schülern in der Regel sich ganz von selbst finden, sicherer und leichter als es durch alle Reflexion geschehen kann. Aber da nun doch

einmal der Zug der Zeit dahin geht, alle Seiten des Schullebens aus instinktiver Übung zu klarem Bewusstsein zu erheben, so gehört zweifellos das, was sich als das „Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler“ zusammenfassend bezeichnen lässt und worin so viele Imponderabilien zusammenwirken, zu den wichtigsten Gegenständen pädagogischer Reflexion.

III. Kapitel.

Der Einfluss der Eltern macht sich sowohl in dem Verhalten als auch in den Leistungen der Schüler in der mannigfachsten Weise bemerkbar. Auf dem ganzen Gebiet der Erziehung werden ja naturgemäss die Eltern unvergleichlich mehr wirken können als die Schule, zumal da die Kinder ihnen in den ersten sechs Lebensjahren ausschliesslich angehören. Diese Zeit ist aber bekanntlich für die Erziehung von grundlegender Bedeutung. Aber auch auf dem intellektuellen Gebiet ist der Charakter und der Einfluss des „Elternhauses“ von grösster Wichtigkeit. Es ist gar wohl an den Schülern zu erkennen, ob ihre Eltern gebildet oder ungebildet sind; ob sie darauf bedacht sind, dem natürlichen Wissenstrieb ihrer Kinder Nahrung zu bieten, deren Vorstellungs- und Wissenskreis zu erweitern, ob sie für die geistige Entwicklung ihrer Kinder, für ihr Vorwärtskommen in der Schule sich interessieren; ob sie die gewissenhafte Erledigung der häuslichen Arbeiten kontrollieren u. s. w.

Hier beschäftigen uns lediglich die allgemeinen Anschauungen, die die Eltern über die Lehrer und die Schule hegen. Solche Anschauungen, die vielfach geradezu als Vorurteile zu bezeichnen sind, wirken appercipierend und beeinflussen vielfach das Urteil und das Verhalten der Eltern. Natürlich ist auch für das Verhältnis der Schüler zur Schule und zu den Lehrern die ganze Art, wie die Eltern darüber denken und reden, von der grössten Wichtigkeit. Aber auch für den Lehrer ist es oft recht bedeutsam, hiervon Kenntnis zu haben oder wenigstens diesen Punkt mit in Erwägung zu ziehen. Vieles in dem Verhalten und in den Leistungen des Schülers findet erst bei Berücksichtigung der hier in Betracht kommenden häuslichen Anschauungen seine rechte Erklärung, und der Lehrer wird bei seinen Massnahmen oft damit zu rechnen haben.

Zum Zwecke der psychologischen Charakterisierung der hier wirkenden appercipierenden Vorstellungen lassen sich wohl passend vier Grundformen des „Elternhauses“ unterscheiden.

In dem Elternhaus der ersten Art, dem „respektvollen“, gilt der Lehrer als unfehlbare Autorität. Dieses „Elternhaus“ fühlt sich verpflichtet die Wirksamkeit des Lehrers nachdrücklichst zu fördern und eindringlicher zu machen. Dem Jungen wird auf alle Weise „Respekt“ vor dem Lehrer eingeflösst; jede Bestrafung, von der der Lehrer Kenntnis giebt, jede „schlechte Note“ trägt dem Schüler unfehlbar noch eine tüchtige Tracht Prügel ein. Unter Umständen — besonders in ländlichen Verhältnissen — äussert sich der „Respekt“ und die Hochachtung des so beschaffenen Elternhauses gegen den Lehrer in historisch-antiquierten Formen: es versucht wohl noch durch „Verehrungen“ meist ess- oder trinkbarer Gegenstände den Sohn dem Wohlwollen des Lehrers bestens zu empfehlen.

Die zweite Form, das „polemische“ Elternhaus sieht in dem Lehrer einen natürlichen Feind. Von vornherein steht er in dringendem Verdacht, dass er das brave und beanlagte Söhnchen nicht richtig zu beurteilen und zu behandeln wisse. Kommt der Junge sehr schlecht in der Schule fort, so steigert sich dieser Verdacht zur Gewissheit; ja es tritt sogar die Vermutung auf, der Lehrer könne den Jungen nicht leiden; er behandle ihn in bewusster Absicht und aus Böswilligkeit ungerecht. Schlechte Noten, die der Junge nach Hause bringt, oder Bestrafungen, die den Eltern mitgeteilt werden, führen leicht zu gereizten Entgegnungen oder gar sofort zu Beschwerden bei der Direktion oder der übergeordneten Schulbehörde.

Während nun das „Elternhaus“ in dieser Form durch sein cholerisches Temperament und seine energische Aktionsfähigkeit dem Lehrer gelegentlich zu anregenden Kontroversen verhilft und ihm Abwechslung in dem eintönigen Schulleben verschafft, ist die nächste Form, das „indolente Elternhaus“ dasjenige, welches durch sein Phlegma den Lehrer unter Umständen zur Verzweiflung bringen kann. Die hier herrschende appercipierende Vorstellung von dem Lehrer und der Schule hat etwa diesen Inhalt: Der Lehrer mag sehen, wie er mit den Jungen allein fertig wird. Dazu schickt man die „bösen Buben“ ja in die Schule, dass sie für einen grossen Teil des Tages wenigstens gut aufgehoben sind und dass man sich nicht selbst mit ihnen zu „ärgern“ hat. Das mag

der Lehrer besorgen, dafür ist er ja da, und dafür wird er bezahlt. — Es kommt wohl vor, dass von einem solchen „Elternhaus“ Unterschriften unter unerwünschte Mitteilungen des Lehrers oder schlechte Arbeiten der Jungen geradezu verweigert werden; werden sie aber gegeben, so ist das nur ein opus operatum: die Aufforderungen zu sorgfältigerer Beaufsichtigung der Jungen, zu Massnahmen, um ihren Fleiss oder ihr Betragen zu verbessern, bleiben fruchtlos.

Die letzte Grundform wird repräsentiert durch das „vernünftige“ Elternhaus. Hier herrscht die Erkenntnis, dass die Schule ohne gewissenhafte Mitwirkung des Hauses vielfach machtlos ist und dass gerade in der Erziehung die Hauptaufgabe stets den Eltern bleibt. Dabei wird hier die Mitwirkung mit der Schule nicht in der Weise bethätigt, dass kritiklos immer sofort mit dem Stock gearbeitet wird, sondern man erwägt einsichtig den einzelnen Fall, berücksichtigt die in Betracht kommenden Umstände und wendet sachgemässe Mittel an. Glaubt man aber wirklich einmal, der Junge werde nicht richtig behandelt oder es sei ihm Unrecht geschehen, so greift man nicht sofort zur Beschwerde, sondern man setzt sich in verbindlicher und versöhnlicher Weise zunächst mit dem Lehrer selbst ins Benehmen.

Natürlich zeigt die Wirklichkeit diese Formen des „Elternhauses“ vielfach nicht rein; die vierte, als die schlechthin ideale, wird überhaupt nur in Annäherungen angetroffen werden, während sich wohl mancher Lehrer erinnern wird, die Typen 1—3 in ziemlich unvermischter Gestalt kennen gelernt zu haben.

Es darf übrigens nicht übersehen werden, dass das „Elternhaus“ zu dem Lehrer in der Regel nur dann in diplomatische oder kriegerische Beziehungen tritt, wenn es im Betragen oder in den Leistungen des Jungen irgendwie hapert. Dies macht es auch erklärlich, dass die Vorstellung von dem „Elternhaus“ bei dem Lehrer leicht als eine „unlustbetonte“ auftritt d. h. in der Regel mit stärkeren oder schwächeren Unlustgefühlen sich verbindet. Der Lehrer wird sogar, besonders wenn trübe Amtserfahrungen in dieser Hinsicht vorliegen, zu der Voraussetzung neigen, er habe es — bis zum Erweis des Gegenteils — mit einem „Elternhaus“ nach dem Typus 2 („polemisches Elternhaus“) zu thun. Derartige Vorstellungen, die ihrerseits natürlich apperzipierend wirken, können leicht sein Urteil trüben und sein Ver-

halten gegen die Eltern zu einem wenig entgegenkommenden machen.

Ein anderer Umstand kann hier in gleicher Richtung wirken: Die Überschätzung der Kinder durch ihre Eltern, ihre „Affenliebe“ wird gerade dem Lehrer so oft in wenig erquicklicher Gestalt entgentreten, dass er es sich vielleicht zum Grundsatz macht, ja darin eine sittliche Pflicht erkennt, sich durch solche elterlichen Gefühle nicht im geringsten beeinflussen zu lassen, ja ihre Äusserungen energisch zurückzuweisen. Aber dabei vergisst man doch zu leicht, wie tief derartiges in der Menschennatur wurzelt, wie durchaus begreiflich — und oft auch verzeihlich — es ist. Zumal der jüngere und unverheiratete Lehrer wird hier leicht in Gefahr sein, ohne dass er es ahnt und ohne dass vielleicht zwingende Gründe vorliegen, grausam die teuersten Hoffnungen eines Mutterherzens zu zerstören oder die schwärzesten Befürchtungen darin wachzurufen. Wenn irgendwo, so gilt darum auch hier neben dem: fortiter in re das: suaviter in modo!

IV. Kapitel.

Auch in dem Verhältnis des Lehrers zu seinem vorgesetzten Direktor lassen sich gewisse allgemeine Auffassungen — als durch das Verhältnis selbst nahegelegt — konstatieren, die als appercipierende Vorstellungsgruppen in den Bereich unserer Betrachtung fallen.

Solche Vorstellungen werden dem Lehrer vielfach mit anderen Beamten gemeinsam sein, sodass unsere Erörterungen von selbst z. T. allgemeineren Charakter gewinnen und gewissermassen zu einer Beamtenpsychologie Beiträge liefern, jedoch bleiben Züge genug, die dem Schulleben eigentümlich sind.

Wir fassen zunächst den Lehrer als Subjekt der Apperception ins Auge und erwägen, inwiefern für ihn in seiner Stellung zum Direktor — abgesehen von allen besonderen Umständen — ganz naturgemäss die Quelle appercipierender Vorstellungen liegt, die sein inneres und äusseres Verhalten zu dem Direktor zu beeinflussen geeignet sind.

Nach drei verschiedenen Seiten hin soll dabei das Verhältnis zwischen Direktor und Lehrer untersucht werden. Der Direktor ist erstens als Leiter der Schule derjenige, welcher „das einheit-

liche Wirken des mannigfach gegliederten Schulorganismus herbeizuführen“¹⁾ sucht und dadurch auf die Freiheit des Lehrers naturgemäss beschränkend wirkt. Er ist zweitens, als verantwortlich für die ihm unterstellte Anstalt, derjenige, welcher den Lehrer in seiner amtlichen Thätigkeit zu kontrollieren hat, da er „eine eingehende Kenntniss von allem besitzen soll, was an der ihm unterstellten Anstalt vorgeht.“²⁾ Er ist drittens als Vorgesetzter seiner Lehrer derjenige, der ihnen dienstliche Befehle zu erteilen hat, der der vorgesetzten Behörde über sie Berichte erstattet, und von dem daher die Lehrer in ihrer dienstlichen Verwendung und in der Gestaltung ihrer Beamtenlaufbahn abhängig sind.

Wir haben oben gesehen, wie in den Schülern naturgemäss gewisse Vorstellungen bei ihrer Auffassung des Lehrers apperzipierend wirken und dadurch gewissermassen die Gesichtspunkte abgeben, nach denen die Schüler den Lehrer hauptsächlich beurteilen. Wir haben auch gefunden, dass es für den Leser im Interesse einer gedeihlichen Wirksamkeit rätlich sei, dass er solchen Vorstellungen Rechnung trage: er soll sich ihnen nicht sklavisch unterwerfen, wohl aber soll er ernstlich in Erwägung ziehen, inwieweit sich aus ihnen für sein Auftreten Winke ergeben. In ähnlicher Weise wird es auch der Mühe wert sein, die hier in Rede stehenden Vorstellungen, wenn sie als psychologisch nahelegend konstatiert sind, daraufhin zu prüfen, inwiefern sie Beachtung und Berücksichtigung verdienen.

Der Trieb nach freier Bethätigung ist einer der tiefgegründetsten und wichtigsten Triebe in der menschlichen Natur, und er macht sich in der Regel um so stärker geltend, je mehr Kraft und Anlage zur Bethätigung vorhanden ist. Für den Lehrer stellt sich aber in dem Direktor die Beschränkung seiner Freiheit gewissermassen persönlich dar. Daraus folgt, dass die Vorstellung von dem Direktor in dem Bewusstsein des Lehrers nicht zu denjenigen gehört, die an sich mit Gefühlen der Lust verbunden sind und bei denen er gern verweilt. Diese „unlustbetonte“ Vorstellung von dem Direktor, als der freiheitsbeschränkenden Persönlichkeit im allgemeinen wirkt nun apperzipierend auf die

¹⁾ H. SCHILLER, Handbuch der praktischen Pädagogik. (Leipzig 1886.) S. 65.

²⁾ a. a. O. S. 70.

Wahrnehmungen, die der Lehrer an seinem Direktor in concreto macht.

Diese Vorstellung aber bedarf selbst vielfach erst der Klärung, denn oft liegt ihr zu Grunde „die Verwechslung der persönlichen Freiheit im Unterricht mit der Willkür.“¹⁾

Damit nämlich, dass der Freiheitsdrang im Menschen so stark ist, ist noch nicht gesagt, dass er immer und überall berechtigt sei; dass es nicht andere Momente gebe, hinter denen er zurückzutreten habe.

Es ist augenscheinlich eine Thatsache, die die Erfahrung jederzeit bestätigt, dass alles Zusammenleben und Zusammenwirken von Menschen notwendig mit Freiheitsbeschränkungen für die einzelnen verbunden ist. Nur vermöge einer Beschränkung individueller Willkür kann Einheitlichkeit und Übereinstimmung in die Betätigung vieler einzelnen kommen, und nur so wird die Erreichung gemeinsamer Ziele möglich. Nun bringt aber die Steigerung der Kultur ein solches Zusammenwirken in immer grösserem Massstabe mit sich. Die grossartigen Organisationen auf staatlichem, militärischem, wirtschaftlichem Gebiet sind gar nicht denkbar ohne einen bedeutenden Verzicht auf Freiheit bei den vielen einzelnen, die diesen Organisationen eingegliedert sind. Analoges giebt natürlich für die modernen Gestaltungen des Bildungswesens.

Wenn man aber die Kulturentwicklung, welche in der menschlichen Natur begründet und durch sie gefordert ist, darum auch als sittlich wertvoll betrachten darf, so werden auch diese Freiheitsbeschränkungen als sittlich berechtigt und geboten erscheinen, soweit sie durch diese Kulturentwicklung notwendig gemacht werden — freilich auch nicht weiter; denn es bleibt eben doch immer die psychologische Thatsache bestehen, dass der Mensch dieses tiefe und mächtige Bedürfnis nach Freiheit hat, und dass er nur in freier Kraftentfaltung sein Bestes leisten kann, was denn doch auch für die Kulturentwicklung förderlich und somit auch für die ethische Beurteilung wertvoll ist.

Ja, es muss hier hervorgehoben werden, dass jener Tendenz des gesteigerten Kulturlebens, den einzelnen Menschen in immer grössere Abhängigkeit und Unfreiheit zu bringen, eine andere gerade zuwiderläuft, die aus ebenderselben Kulturentwicklung entspringt. Der Mensch gelangt nämlich durch sie zu immer

¹⁾ a. a. O. S. 71.

schärferer Ausbildung seiner Individualität, und damit verstärkt sich in ihm der Drang, seine Persönlichkeit nach ihrer Eigenart frei zu bethätigen. Wo liegt die Lösung für diese praktische Antinomie?

Ich denke in folgendem: vermöge seiner gesteigerten geistigen Entwicklung gelangt der Mensch auch zu tieferer Erfassung der Stellung, die er einnimmt innerhalb der menschlichen Gesellschaft und innerhalb der einzelnen Lebenskreise, in die sie sich gliedert. Er wird immer klarer erkennen, wie der Mensch erst durch die menschliche Gesellschaft zum Menschen wird und wie er nur in inniger Wechselwirkung mit ihr als Mensch zu leben vermag; er wird inne, dass sein Freiheitsdrang an und für sich nur eine durch die Natur gegebene Thatsache ist, der als solcher noch kein ethischer Wert zukommt; dass derselbe also einer vernünftigen Unfreiheit zu weichen hat, wo diese durch die Notwendigkeit einheitlichen, geregelten Zusammenwirkens geboten ist. So wird er — wenn anders die Ausbildung seiner sozialen Gefühle mit seiner intellektuellen Entwicklung gleichen Schritt hält — es über sich bringen, sich selbst zu beschränken; er wird das Joch der Unfreiheit auf sich nehmen aus eigenem freien Wollen, und so wird er bei aller äusseren Beschränkung innerlich frei bleiben. Eine derartige Eingliederung des einzelnen in einen umfassenden Organismus, die auf innerer Überzeugung beruht und die allein menschenwürdige ist, wird aber sehr erleichtert, ja unter Umständen erst ermöglicht, wenn die auferlegten Freiheitsbeschränkungen vor ernster und möglichst objektiver Prüfung als sachlich geboten sich ausweisen können.

Dabei ist freilich diese objektive Prüfung dem Lehrer erschwert, weil die oben erwähnte appercipierende Vorstellung seinen Blick schärft für alles, was nur irgendwie als unnötige Beschränkung gelten könnte, und dadurch sein Urteil leicht einseitig macht. Dazu kommt, dass die moderne Entwicklung auf pädagogischem Gebiet hier noch besonders erschwerend und verwirrend wirkt.

Hauptsächlich an PESTALOZZI und HERBART anknüpfend, hat man rege daran gearbeitet, Didaktik und Pädagogik wissenschaftlich auszugestalten und besonders im Unterricht ein methodisches Verfahren einzuführen. Da nun aber Absonderung und Parteiung sozusagen „ein tiefgefühltes Bedürfnis“ der Menschen ist, so hat auch diese Entwicklung nicht verfehlt, Parteibildung, Parteinamen

und Parteikampf hervorzurufen. Solche Parteinamen fördern nun die Autosuggestion und damit die gegenseitige Verkennung in erstaunlichem Masse. Sie werden gewissermassen wie Etiketten den einzelnen aufgeklebt, und damit ist die Vorstellung, die man von ihnen hat, ihren wesentlichen Merkmalen nach bestimmt. Natürlich wirkt eine solche Vorstellung weiterhin appercipierend, vielfach also verwirrend und irreführend. Die ernstesten Bemühungen bleiben oft fruchtlos eine solche vorgefasste Meinung zu widerlegen, ja sie werden wohl gar als Versuch absichtlicher Täuschung aufgefasst. Dabei kann derjenige, der in dem Banne einer solchen appercipierenden Vorstellung steht, durchaus bona fide handeln. Er befindet sich eben im „unüberwindlichen Irrtum“, dessen häufiges Vorkommen und dessen grosse Bedeutung schon die scholastische Moraltheologie wohl erkannte. Ist nun aber ein solcher Parteiname als bleibendes Kennzeichen (*character indelebilis* — um theologisch zu reden) einem Direktor oder Schulrat aufgedrückt; gilt er z. B. als Herbartianer, Frickianer, oder als ein anderer —ianer, so ist damit die oben besprochene Vorstellung von dem Vorgesetzten, als der freiheitsbeschränkenden Person, noch um einen sehr wirksamen Zug bereichert. Je weniger man ihn selbst kennt, um so stärker wird die Befürchtung drohender Freiheitsberaubung sein und eine Art pädagogischer Atembeklemmung sich einstellen. Es genügt ja vielfach die Thatsache, Schüler dieses oder jenes gewesen oder schriftstellerisch in seinem Sinne aufgetreten zu sein, um die Überzeugung, man sei ein solch schlimmer —ianer allenthalben hervorzurufen. —

Dass also solche appercipierende Vorstellungen mit den daran geknüpften Befürchtungen vorkommen und dass sie das objektive Urteil des Lehrers auf diesem Gebiete leicht trüben, ist eine psychologisch sehr begreifliche Thatsache. Schwerer ist — mangels des zuverlässigen Materials — die Frage zu beantworten, inwieweit solche Befürchtungen begründet sind. Es wäre ja psychologisch auch gar wohl verständlich, wenn manche Verfechter „methodischen Verfahrens“ in ihrem Eifer zu weit gegangen seien und zu weit gingen; wenn sie nicht recht unterschieden, was im Interesse des Unterrichts notwendig und was vielleicht nur wünschenswert sei; wenn sie nicht genug beachteten, wie schwer es besonders für ältere Lehrer ist, ihr gewohntes Unterrichtsverfahren zu ändern u. s. w. So wird es ja wohl nicht

ohne Berechtigung sein, wenn OSKAR JÄGER klagt:¹⁾ „Man legt jetzt einen einigermaßen übertriebenen Wert auf die Einzelheiten der Unterrichtstechnik und man redet ohne weitere Bestimmung von der „neuen Methode“ . . . es bildet sich eine Art methodischer oder methodistischer Orthodoxie, die, wie jede Orthodoxie, die Freiheit nicht bloss beschränkt, sondern — und zwar gerade bei den ernst Angelegten — innerlich lähmt. Und doch muss gerade der Lehrer sich als ein Freier fühlen, wenn er wirklich Persönlichkeit, Kraft der Persönlichkeit in sein Wirken tragen soll.“

Wie in der That aufrichtige Begeisterung für pädagogisch und didaktisch wertvolle Ideen zu einer Verkennung der berechtigten Selbständigkeit und des berechtigten Selbstgefühls führen kann, mag ein Beispiel erläutern. Es bietet sich mir in einem Aufsatz über die „Einheitlichkeit des Unterrichts an höheren Schulen“. Dort wird ausgeführt: damit jede Anstalt in sich ein einheitliches Ganze darstelle, sei auch nötig, dass „die einzelnen Lehrer unmittelbar mit einander in Fühlung kommen“. Wie lasse sich das bewirken? Ein wichtiger Faktor sei ein „kraftvoller“ Direktor. Aber dieser komme selten recht zur Wirkung. Ein Lehrer werde gewöhnlich erst im mittleren Lebensalter zur Leitung einer Anstalt — und zwar in Preussen zunächst einer kleinen — berufen. Es vergehe geraume Zeit, bis er den Einfluss auf das Kollegium gewinne, dass sich ihm die Geister „freiwillig“ fügen. Sei er aber so tüchtig, dass ihm das überhaupt gelinge, so werde er zu zeitig an eine grössere Anstalt berufen, und dort beginne seine Arbeit von neuem.

Ein anderes, wirksameres Mittel sei das gegenseitige Hospitieren der Lehrer unter einander. „Ich würde noch häufiger dem Unterricht von Amtsgenossen beigewohnt haben, — fährt der Verfasser fort — wenn ich bei ihnen mehr Entgegenkommen in dieser Beziehung gefunden hätte. Und wie fruchtbar dies Mittel sein könnte, sehe ich jetzt, wo ich von Amtwegen hospitiere (der Verfasser ist mittlerweile Oberschulrat geworden), unzählig oft. Wo ich mich durch Worte nicht rasch genug verständlich machen kann, nehme ich öfters den Unterricht selbst in die Hand. Das ist wirksamer!“²⁾

¹⁾ Lehrkunst und Lehrhandwerk. (Wiesbaden 1897) S. 242.

²⁾ Lehrproben und Lehrgänge. Heft 54. S. 27. — Ich setze voraus, dass der Verfasser hier nicht Fälle meint, wo er eingreift, um die Fortführung des Unterrichts überhaupt zu ermöglichen, sondern wo er dem betr. Lehrer zeigen will, wie er es machen würde. Übrigens sagt er nicht, was diese Schulrats-

Ob sich aber auch der Herr Schulrat in seiner didaktischen Begeisterung einmal ernstlich gefragt hat, welche — unbeabsichtigte, aber notwendige — Nebenwirkungen ein solches Verfahren bei den davon heimgesuchten Lehrern und Schülern hervorruft? Ich meine wenigstens, ein derart belehrter Lehrer müsste — je nach seinem Naturell — entweder „in seines Nichts durchbohrendem Gefühl“ wünschen, in den Boden zu versinken, oder aber „ein Knirschen des inneren Menschen“ verspüren und den belehrungsfreudigen Schulrat dahin wünschen, wo der Pfeffer wächst. Und dann die Schüler! Sie fühlen ja doch unmittelbar die peinliche Situation mit, in der sich ihr Lehrer befindet, und je nach ihrem Verhältnis zu ihm, werden sie entweder ihn herzlich bedauern oder das Lustgefühl reiner Schadenfreude geniessen!

Aber sehen wir auch ganz ab von solchen psychologisch notwendigen Nebenwirkungen, auch von der Beeinträchtigung der Autorität des Lehrers: ist denn wirklich ein nennenswerter Erfolg von derartigem Eingreifen zu erwarten — zumal bei Lehrern, die sich auch ein gewisses Urteil zutrauen und auf einige praktische Erfahrung zurückblicken? Selten wird dabei mehr erzielt werden als höchstens äusserliche Anpassung. Demgegenüber aber muss betont werden: „Äussere, scheinbare Einheitlichkeit kann zu erstarrender, verknöchernder Einförmigkeit führen; nur Lust und Liebe sind die Fittiche zu grossen Thaten, auch auf pädagogischem Gebiete.“¹⁾

An allgemeinen Grundsätzen werden sich hier etwa folgende aufstellen lassen.²⁾ Die persönliche Freiheit des Lehrers kann und darf nicht soweit gehen, „dass durch das Belieben eines Lehrers die ganze Thätigkeit einer Schule gestört oder durchkreuzt wird.“ Ferner ist die Forderung berechtigt, „dass der Lehrer mit der Geschichte seiner Kunst oder Wissenschaft so weit vertraut sei,“ dass er „bestimmte Arten des Lehrverfahrens oder der Erziehungsgrundsätze,“ die „durch die Erfahrung als verfehlt festgestellt sind,“ kennt und vermeidet. Damit ist schon gesagt, dass

erfahrungen mit dem gegenseitigen Hospitieren der Kollegen zu thun haben. Sollte er etwa meinen, dass ein hospitierender Kollege gelegentlich auch den Unterricht selbst in die Hand nehmen soll? — Da würde es ja sehr erklärlich, warum er beim Hospitieren „nicht mehr Entgegenkommen“ gefunden hat.

¹⁾ So A. BIESE in dem Aufsatz „Einförmigkeit und Einheitlichkeit im Schulbetrieb“, Zeitschrift für das Gymnasialwesen. 51. Jahrg. (1898). S. 4.

²⁾ Vgl. für das folgende H. SCHILLER, a. a. O. S. 71. — Ich schliesse mich dabei absichtlich ganz eng an die Ausführungen dieses Vertreters der — als freiheitsbeschränkend gefürchteten — wissenschaftlichen Pädagogik an.

nur in den Fällen, wo das Urteil der Wissenschaft feststeht, von dem Lehrer die Kenntnis und Beobachtung desselben gefordert wird; dass ihm aber nicht zugemutet werden soll, überall da sein Verfahren zu ändern, wo vielleicht der Direktor nach seiner persönlichen Ansicht einem anderen den Vorzug giebt. Es soll auch hier der Grundsatz gelten: *In necessariis unitas, in dubiis libertas!*

Was endlich das persönliche Eingreifen des Direktors in den Unterricht betrifft, so wird es sich ja in den — hoffentlich seltenen — Fällen nicht vermeiden lassen, „wo es sich um Schädigung der Schule und der Schüler handelt,“ weil „regelmässig in solchen Fällen die Autorität des Lehrers durch sein Verfahren weit mehr erschüttert wird, als durch taktvolles Eingreifen des Direktors.“ Andererseits „wird kein verständiger Direktor solche Eingriffe für eine Lust halten und sie unnötigerweise herbeiführen.“

Natürlich bleibt ja für die Anwendung von solchen allgemeinen Grundsätzen auf die konkreten Fälle der Urteilskraft und dem Taktgefühl von Direktor und Lehrer noch das beste zu thun übrig, aber gerade bei der Schwierigkeit, hier die rechte Mitte zu finden, wird es nicht ohne Nutzen sein, auch einmal von konkreten Verhältnissen ganz zu abstrahieren und Umschau zu halten nach den Gesichtspunkten, die hier in Betracht kommen, und zugleich nach den (durch appercipierende Vorstellungen nahegerückten) Irrwegen, die leicht eingeschlagen werden.

Der Direktor hat ferner die Amtsführung der Lehrer zu überwachen und ihre Leistungen zu kontrollieren. Jede Kontrolle eines Beamten hat zur Grundlage die Voraussetzung, dass er vielleicht seine Amtspflicht mit oder ohne Schuld, also aus Unvermögen oder aus Pflichtvergessenheit, nicht so erfülle, wie es sich gehört.

Dies klar und kühl ins Auge zu fassen, erscheint mir richtiger, als diese harte Wahrheit irgendwie bemänteln zu wollen. In jeder Kontrolle liegt also ein Moment des Misstrauens gegen den Kontrollierten, und es ist, von psychologischem Standpunkte aus, ganz natürlich, dass dies in ihm Gefühle der Unlust erweckt.

Aber ebenso sicher wie die psychologische Erwägung diese Thatsache ergiebt, weist die seitherige Erfahrung auf die andere Thatsache hin, dass die menschliche Natur, wie sie durchschnittlich ist, Überwachung und Kontrolle nötig macht.

Es mag nun auch unter den Lehrern solche Naturen geben, denen die Erkenntnis der letzten Thatsache allein über das Peinliche der Kontrolle leicht hinweghilft; solche also, die im Bewusstsein ihrer menschlichen Schwäche und dabei aber doch ernstlich gewillt ihre Pflicht zu erfüllen, eine Kontrolle sich geradezu wünschen, weil sie wissen, dass nur darin für sie ein ausreichendes Motiv zu steter Gewissenhaftigkeit in den Berufsgeschäften liegt. Anderen, die ein entwickelteres und empfindlicheres Selbstgefühl haben, wird es grössere Mühe kosten, sich davon zu überzeugen, dass sie für ihre Person keine Ausnahme beanspruchen können bei einer Massregel, die nun einmal durchschnittlich als notwendig sich erweist.

Dazu kann kommen, dass die Kontrolle, soweit sie durch Klassenbesuche des Direktors erfolgt, noch aus einem andern Grunde peinlich ist. Naturen, die etwas an Ängstlichkeit und Schüchternheit leiden, fühlen sich leicht im Unterrichten durch die Anwesenheit des Direktors mehr oder minder gestört und gehemmt. So knüpft sich leicht an einen derartigen Besuch die Befürchtung, bei dem Direktor keinen guten Eindruck hervorgerufen zu haben. Dieses peinliche Gefühl verstärkt aber noch die Unlustgefühle, die die Thatsache der Kontrolle an und für sich hervorzurufen geeignet ist.

Es ist nun sehr naheliegend, dass die Gefühle, die an sich durch die Kontrolle als solche erregt werden, sich übertragen auf die Person, welche die Kontrolle ausübt, und sich mit der Vorstellung von dieser assoziieren. So zeigt sich uns abermals, wie die Vorstellung von dem Direktor ganz im allgemeinen — und zwar hier als des kontrollierenden Vorgesetzten — für den Lehrer leicht zu einer unlustbetonten wird. Unter dem Einfluss ihrer appercipierenden Wirkung wird dann oft die kontrollierende Thätigkeit des Direktors in concreto einseitig und ungerecht beurteilt. — Hierbei werden sich dann noch gewöhnlich zwei — oft zu beobachtende — psychische Vorgänge geltend machen.

Wenn sich mit der Vorstellung von einer Person in uns Unlustgefühle verknüpfen, die uns dieselbe unsympathisch erscheinen lassen, so erzeugt sich mit einer gewissen Notwendigkeit das Streben, für diese Abneigung thatsächliche Gründe zu finden. Jene Unlustgefühle wollen gewissermassen immer neue Nahrung, und obwohl sie sich selbst dadurch steigern, so liegt

doch darin anderseits eine gewisse Befriedigung. Es giebt also eine gewisse Lust der Abneigung und des Hasses. Das naturhafte Ich, das so schwer derartige Gefühlsregungen unterdrücken kann, freut sich gewissermassen, Beobachtungen zu machen, die den Hass gerechtfertigt erscheinen lassen, ja es wünscht geradezu, dass die gehasste Person sich recht hassenswürdig aufführen solle; denn dann müssen ja ethische Gegenmotive, Regungen des Gewissens, die den Hass verdammen, um so eher schweigen.

In gleicher Richtung — sittliche Bedenken beschwichtigend — wirkt dann noch ein anderer Vorgang, in dem ein natürlicher Sophismus, eine unwillkürliche Selbsttäuschung vorliegt, die man häufig beobachten kann. Wenn sich z. B. jemand beklagt, dass ein anderer irgend eine Vorschrift des „guten Tones“ gegen ihn ausser Acht gelassen habe, so wird er in der Regel die Bemerkung einflechten, dass er im allgemeinen auf derartige Äusserlichkeiten gar keinen Wert lege, hieran aber wird sich mit derselben Regelmässigkeit ein Satz mit „aber“ anschliessen, worin schwerwiegende Gründe angeführt werden, warum er gerade in diesem Falle von seinem allgemeinen Grundsatz abgehe. So wird auch leicht der Lehrer, der mit einer gewissen natürlichen Empfindlichkeit behaftet ist, die Berechtigung einer Kontrolle im allgemeinen zugeben, aber er wird im einzelnen Fall, diesen oder jenen Umstand ausfindig machen, durch den er sich zu Klagen über unverdientes Misstrauen, Mangel an Zartgefühl u. s. w. berechtigt glaubt. Auch hier liegt nur eine unbewusste Selbsttäuschung vor. Der Anstoss an diesem oder jenem Umstand wird sich wahrscheinlich in allen einzelnen Fällen ergeben, weil es eben die Thatsache der Kontrolle an sich ist, die die Unlustgefühle erweckt.

Ausser durch Klassenbesuche und Revision der Schülerhefte wird sich die Kontrolle des Direktors meist noch durch schriftliche und mündliche Prüfungen der Schüler gegen Schluss des Schuljahres äussern. Auch dabei machen sich — und zwar ganz natürlicher Weise — Umstände geltend, die mit einer gewissen Notwendigkeit die kontrollierende Thätigkeit des Direktors für den Lehrer mit Unlustgefühlen verbinden. Die Prüfungen sollen ja nicht sowohl dazu dienen, die Versetzung der Schüler zu bestimmen, sondern das Urteil über den Lehrer und seine Leistungen zu ergänzen. Nun ist es ja bekannt genug, wie Prüfungen jeder Art nur ein notwendiges Übel sind; wie ihr Ausfall vielfach von

äusseren Verhältnissen und allerlei Zufälligkeiten abhängt und zwar um so mehr, je jünger die Prüflinge sind. Da kommt in Betracht: Ängstlichkeit und Verwirrtheit der Schüler, die ja doch glauben, dass die Prüfung für ihre Versetzung schwer ins Gewicht falle; der grosse Respekt vor dem Direktor als solchem, der gelegentlich geradezu als Furcht sich darstellt; seine Art zu sprechen, mit den Schülern umzugehen, Aufgaben zu stellen, zu fragen, die den Jungen ungewohnt ist. Daneben können sich noch viele andere Umstände geltend machen, die nicht voraussehen sind. Auch liegt es in der Natur jeder Prüfung, dass bei ihr präsenten Wissen eine grössere Rolle spielt. Nun haben wir aber schon oben gesehen, wie traurig es damit bei unsern Schülern vielfach bestellt ist. Ist es da zu verwundern, wenn den Lehrer, der einer solchen Prüfung beiwohnt, ein niederdrückendes Gefühl beschleicht, das er etwa in die Worte des Apostels kleiden könnte: „Herr, wir haben den ganzen Tag gearbeitet und nichts gefangen?“ — Damit verbindet sich nur zu leicht die Befürchtung, dass alles, was bei den Schülern mangelt und von ihnen verfehlt wird, auf seine Rechnung gesetzt werde. So liegt es denn nahe, dass die Vorstellung von dem prüfenden Direktor schon während des Schuljahres lebhaft appercipierend thätig ist, dass sie die besondere Aufmerksamkeit und Sorgfalt lenkt auf alles, was — nach den seitherigen Erfahrungen — von dem Prüfenden wahrscheinlich verlangt wird. Dass dieses Hinarbeiten auf eine Prüfung leicht wichtigere Seiten des Unterrichts beeinträchtigt, liegt auf der Hand. Zugleich hat sich uns gezeigt, dass auch in dieser Form der Kontrolle an sich für den Lehrer eine Quelle des Unmutes und Verdrusses liegt, der (wie wir oben gesehen haben) infolge einer Gefühlsübertragung leicht gegen die Person des Direktors sich richtet. —

Um solchen Unlustgefühlen, die sich an die Vorstellung von dem Direktor als dem kontrollierenden Vorgesetzten anknüpfen und deren appercipierende Wirkung beeinflussen, entgegenzuarbeiten, wird es von Nutzen sein, dass sich der Lehrer auf den Standpunkt des Direktors versetze. Er wird dann erkennen, dass dieser der Aufgabe, die ihm von seiner vorgesetzten Behörde gestellt ist, gar nicht gerecht werden kann, ohne diese kontrollierende Thätigkeit; kann er ja doch in erster Linie für die Zustände an der ihm unterstellten Anstalt verantwortlich gemacht werden. Ferner kann kein Zweifel sein, dass für einen

feinfühligem Menschen, gerade die Pflicht, andere kontrollieren zu müssen — wegen des darin enthaltenen Misstrauens — zu den peinlichsten gehört. Schon gegenüber erwachsenen Schülern kann das ja der Lehrer selbst empfinden: wieviel mehr mag dies dem Direktor zum Bewusstsein kommen gegenüber Lehrern! Und doch muss er seine Pflicht erfüllen. Endlich wird doch der Lehrer — bis zum Erweis des Gegenteils — von seinem Direktor voraussetzen dürfen, dass auch er weiss, wie schwierig die Thätigkeit des Lehrers ist, von wieviel Faktoren, die sich menschlicher Macht entziehen, der Erfolg abhängt, und wie schwer dieser Erfolg von einem dritten festzustellen ist. Denn das ist allerdings richtig: Das Beste im Unterricht bleibt doch unkontrollierbar; „es liegt nicht so greifbar an der Oberfläche für den dritten, sondern es bereitet sich in der Stille, wirkt fort, bringt Frucht, freilich nicht in der Weise, dass man es abfragen kann.¹⁾

Noch nach einer dritten Seite wollten wir das Verhältnis des Lehrers zu dem Direktor ins Auge fassen: er ist ihm dienstlich untergeben und von ihm abhängig. Daraus ergibt sich ein Merkmal in der Vorstellung vom Direktor, das in der apperzipierenden Wirksamkeit dieser Vorstellung vielleicht am stärksten sich geltend macht.

Die Vorstellung, von dem Direktor abhängig zu sein, eine Vorstellung die dazu angethan ist, sich mit lebhaften Gefühlen der Unsicherheit und Furcht zu verbinden — ist nicht ohne Begründung in den wirklichen Verhältnissen. Der Beamte hat im allgemeinen keinen Rechtsanspruch auf Vorrücken im Gehalt; er kann im Interesse des Dienstes jederzeit versetzt, auch pensioniert werden. Dazu kommt noch bei dem Lehrer, dass die Berichte des Direktors, auf die die betreffenden Entschliessungen der oberen Behörden in der Regel sich gründen, seiner Kenntnis entzogen bleiben. Nun ist es ja allerdings richtig, dass die oberen Behörden selbst Revisionen vornehmen und unmittelbar zu dem Lehrer in Beziehung treten können. Aber dass dadurch der überwiegende Einfluss des Direktors nicht paralysiert wird, ist doch psychologisch nur zu begreiflich. Die Auffassung des Direktors, als des höher stehenden Beamten, gilt naturgemäss an sich mehr als die des

¹⁾ A. BIESE a. a. O. S. 5.

Lehrers. Ferner ist der Direktor in der Regel eher mit dem Schulrat persönlich bekannt als der Lehrer, das verstärkt noch die Bedeutung, die sein Urteil bei jenem hat. Endlich bildet sich ja in dem Schulrat über den Lehrer ein vorläufiges Urteil auf Grund der schriftlichen und mündlichen Ausführungen des Direktors; dieses wirkt aber naturgemäss appercipierend auf seine persönlichen Beobachtungen; der Schulrat sieht also den Lehrer „durch die Brille des Direktors.“

Welche Folgen aber solche Verhältnisse haben können, das mag erläutert werden durch ein Zeugnis aus militärischem Gebiet — das ja überhaupt viele Analogien zur Schule bietet und das in unserer Zeit vielfach in das bürgerliche Leben hereinwirkt. In einer Schrift von RUDOLF KRAFFT, betitelt „Glänzendes Elend“,¹⁾ die auch sonst psychologischen Scharfblick zeigt, heisst es: „Bis zum Jahre 1886 galt in Bayern das alte gute Qualifikationsverfahren, wonach der Vorgesetzte den Untergebenen, sobald er ihm Nachteiliges in die Beurteilung schrieb, in Kenntniss setzen musste. Einerseits wurde hierdurch ungerechte Qualifikation einigermaßen hintangehalten, anderseits hatte der Untergebene Zeit sich zu bessern. Die preussische Vorschrift zeigt aber ein an die heilige Vehme erinnerndes, lichtscheues Verfahren; Rechte hat hier nur der Vorgesetzte, der Untergebene ist das wehrlose Opfer Dieser unleugbare Umstand hat aber seine tief einschneidenden Wirkungen. Die Sorge um die Stellung, das Gefühl einem einzigen Menschen in die Hand gegeben zu sein, erzeugt Erscheinungen, die der Lüge und sonstigen zum reinen Wappenschild der Ehre gar nicht passenden Begriffen sehr, sehr ähnlich sind.“

So ist es denn nicht zu verwundern, dass man auch bei Lehrern die Auffassung trifft, Gefügigkeit gegen den Direktor sei gewissermassen oberstes Gesetz. Zwar in der Theorie findet man das nirgends hervorgehoben; es muss also eine Art von „ungeschriebenem Gesetz“ sein. Alte Praktiker freilich sind von seiner Bedeutung oftmals tief durchdrungen, und sie geben wohl

¹⁾ 9. Aufl. (Stuttgart 1895) S. 53 und 55. — Ich verweise hier auch auf ein Urteil THEOBALD ZIEGLERS (Die geistigen Strömungen des 19. Jahrhunderts. S. 539): „Gerade im Zusammenhang mit dem militärischen Subordinationsgefühl hat sich bei unseren jüngeren Beamten ein Zug des Strebertums herausgebildet, der früher unbekannt war, und der Vorwurf, dass Servilismus und Byzantinismus sich immer weiter ausbreiten, ist kein unberechtigter.“ Auch die vorausgehende Ausführung über die „Schneidigkeit“ ist lesenswert.

Neulingen den gutgemeinten Rat, dem Direktor ja nicht zu widersprechen; man könne sich zu leicht „um den Hals reden“. Da dies aber auf idealistische und optimistische Naturen wenig Eindruck macht, so soll hier gezeigt werden, dass dieser Rat in der That in sehr realen psychologischen Verhältnissen begründet ist.

Jeder Widerspruch stellt für den, dem er entgegentritt, eine ideelle oder reelle Hemmung dar. Wenn es aber zweifellos ist, dass der ungehinderte Verlauf physischer oder psychischer Thätigkeit Lustgefühle erweckt, so wird aus einer solchen Hemmung in der Regel Unlust für uns erwachsen. Genau genommen gehörte das hier in Rede stehende Gefühl zu den „Formalgefühlen“ und stellt einen „Spezialfall der mit Harmonie, Einklang, Angemessenheit und deren Gegenteil überhaupt verknüpften Lust und Unlustgefühle“ dar.¹⁾ Wie die Vereinbarkeit zweier Vorstellungen und Begriffe oder Gruppen von solchen im Urtheil das angenehme Gefühl des intellektuellen Einklangs, die Unvereinbarkeit das unangenehme Gefühl des Zwiespaltes erweckt, so wirkt auch die Wahrnehmung des Übereinstimmens fremden Urtheils mit dem eignen lusterregend, ja „der Einklang des Denkens und der Anschauungen weckt lebhafteste Lustgefühle und wird eine Quelle der Annäherung und der Sympathie zwischen den Menschen überhaupt.“²⁾ Die Erkenntnis der Abweichung von unseren Ansichten wirkt also naturgemäss gerade in entgegengesetzter Richtung.

Dazu kommt noch ein anderes. In vielen Fällen werden sich mit den Gefühlen des Gelingens und Misslingens, des Einklangs und Widerstreits auch „Personengefühle“ verbinden. Dass Einklang oder Zwiespalt nicht bloss überhaupt stattfindet, sondern zwischen unserem Bewusstsein und dem anderer Menschen, dies verknüpft jenes Unlustgefühl der Dissonanz mit „Personengefühlen der Selbstgefälligkeit und Selbstzufriedenheit, des Stolzes und der Demütigung, der Beschämung und Kränkung.“ Und diese Verbindung wird um so sicherer eintreten, je mehr die Umstände, insbesondere die Gegenwart und Mitwirkung anderer Personen oder fremde Beobachtung die Selbstgefühle durch den Gegensatz in den Vordergrund schieben. „Manchen Widerspruch ertragen wir ohne sonderliche Gemütsbewegung, wenn er uns aus einem Buche oder unter vier Augen entgegentritt, wird er uns in öffentlicher

¹⁾ FR. JODL, Lehrbuch der Psychologie. (Stuttgart 1896.) S. 650.

²⁾ a. a. O.

Versammlung geboten, so versetzt er uns in die lebhafteste Aufregung.“¹⁾

Ist es aber so psychologisch begründet, dass abweichende Meinung und Widerspruch Unlustgefühle in uns erregen, so ist es, wie wir schon oben gesehen haben, weiterhin sehr begreiflich, dass diese Unlustgefühle sich in uns assoziieren mit der Vorstellung von jenen Opponenten. Dabei erscheint uns dann leicht — unter Wirksamkeit einer appercipierenden, naiv-psychologischen Vorstellung, deren Bedeutung wir schon in dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler aufzeigten, — der Wille unseres Gegners böse. So erfolgt unvermerkt durch Autosuggestion eine Verlegung vom sachlichen auf das persönliche Gebiet: der Widerspruch erscheint uns nicht mehr aus sachlichen Gründen hervorgegangen, sondern aus persönlichen, aus Feindschaft, Unzufriedenheit, Lust an Obstruktion u. s. w. Alles das erfolgt ganz gesetzmässig, wir verdienen nicht etwa Tadel dafür, dass in unserem naturhaften psychischen Geschehen die Anlage zu gegenseitiger Verkennung, unnötigem Streit und Schlimmerem liegt. Nur erwächst uns die Pflicht, bestrebt zu sein, dieses Spiel des psychischen Mechanismus zu durchschauen und seine Wirkungen möglichst aufzuheben.

Einen hohen Grad sittlicher Selbstzucht beweist also derjenige, der — zumal als der Höherstehende — Widerspruch ertragen und sachlich würdigen kann. Womit auch gesagt ist, dass ihm von einem Untergebenen kaum ein überzeugenderer Beweis von Vertrauen und Hochachtung gegeben werden kann, als dadurch, dass er es wagt, gegebenen Falls seine abweichende Ansicht ohne Scheu geltend zu machen.

Nach dem Gesagten wird es nunmehr als durchaus verständlich und in realen Verhältnissen begründet erscheinen, dass in der appercipierenden Vorstellung von dem Verhältnis des Lehrers zu dem Direktor das Moment der Abhängigkeit des ersteren so stark hervortritt und dass somit leicht die unbedingte Gefügigkeit, die Vermeidung selbständiger Meinungsäusserung und jeglichen Widerspruchs als oberstes Gebot erscheint. Darin können aber die Ursachen für ethisch verwerfliche Erscheinungen liegen: für Augendienerei und äusserliche Unterwürfigkeit bei innerer Auflehnung, — die sich dann fern von dem Vorgesetzten gelegentlich um so lebhafter Luft macht.

¹⁾ a. a. O. 652.

Auch das Verhältnis der Lehrer untereinander kann hierbei Not leiden. Unter dem trübenden Einfluss der erwähnten Vorstellung werden ja auch die Beziehungen des Direktors zu den Kollegen betrachtet. Durchgängige Übereinstimmung und Harmonie, die da etwa besteht, wird dann leicht auf haltlose Kriecherei und würdelose Streberei des Lehrers zurückgeführt; und es kann sogar die Befürchtung, in einen solchen Geruch zu kommen, bei Naturen, die auf charaktervolle Selbständigkeit besonders hohen Wert legen, die Neigung auch zu unnötigem Widerspruch erwecken.

Besonders deutlich aber ergibt sich aus unseren Ausführungen, wie überaus schwierig es für den Direktor ist, den Anforderungen seiner Stellung zu genügen und dabei in das richtige Verhältnis zu den Lehrern zu treten. Denn die Vorurteile, die ihm bei diesen (in Form appercipierender Vorstellungen) vielfach entgegenstehen, schärfen deren Blick für alles, was irgendwie zur Kritik Anlass bieten kann. Wie naheliegend sind da Klagen über Vielregiererei, pedantische Überschätzung der Methode, misstrauische und mechanische Kontrolle, Hochmut, Herrschsucht, Unfehlbarkeitsdünkel, Parteilichkeit u. s. w.! Alles dies ist durch seine ganze Stellung nur zu nahe gelegt. Diese aber ist in Verhältnissen begründet, die eine Veränderung wohl kaum erfahren werden. Wie ihre ungünstige Wirkung jedoch abgeschwächt werden kann, darüber mögen hier noch einige Andeutungen Platz greifen. Ich knüpfe dabei an eine psychologisch wohl begründete Bemerkung KARL JENTSCHS: „Einer anerkannten allgemeinen Notwendigkeit, so führt er aus, fügt man sich leichter und lieber als dem persönlichen Willen und Befehlen eines einzelnen Herrn; daher fühlt sich der Beamte, dem sein Tagewerk vom Staate auferlegt wird, freier als der Fabrikarbeiter oder Tagelöhner, dem sein Brodherr oder dessen Stellvertreter die Arbeit zuteilt, der höhere Beamte aber, der keine unmittelbare Aufsicht zu spüren bekommt (oder doch bloss hie und da einmal bei Revisionen und dann in einer ihn nicht verletzenden Form), fühlt sich wieder freier als der Unterbeamte, der beständig beaufsichtigt und zuweilen angeschnautzt wird.“¹⁾

Hier ist sehr richtig hervorgehoben, dass die Unterordnung um so weniger schwer fällt, je mehr das persönliche Element in der Herrschaft zurücktritt, je mehr also der Vorgesetzte sich

¹⁾ Grundbegriffe und Grundsätze der Volkswirtschaftslehre. (Leipzig 1895.) S. 93.

gegenwärtig hält, dass ihm sein Amt kein persönliches Vorrecht verleiht, sondern dass er — gerade so wie sein Untergebener — nur ein Diener der Gesamtheit ist und dass er nur als Vertreter des Gesamtwillens in seinem amtlichen Wirkungskreis eine Herrschaft geltend machen darf, die keinen persönlichen, sondern ein durchaus sachlichen Charakter tragen muss. Von wie hoher kulturhistorischer Bedeutung war es, dass dieser Grundsatz bei den obersten Trägern der politischen Gewalt zur Anerkennung gekommen ist! Von nicht geringerer Bedeutung wird es sein, dass er recht intensiv das Beamtentum durchdringe, denn dieses nimmt ja bereits ein überaus breiten Raum in dem modernen Kulturleben ein. Damit werden auch die Formen, in denen der dienstliche und ausserdienstliche Verkehr sich abspielt, die Kluft, die nun einmal durch das Verhältnis dienstlicher Über- und Unterordnung allenthalben, also auch zwischen Direktor und Lehrer, gegeben ist, weniger fühlbar machen. „Ein wahrhaft gebildeter und humaner Direktor wird — wie SCHILLER sehr treffend bemerkt — im Verkehr mit den Kollegen nicht vergessen, dass er Gleichstrebende und Gleichgebildete vor sich hat; hat er diese Grundthatsache gegenwärtig, so wird ihm der rechte Ton nie fehlen“; der Lehrer braucht dann auch nicht die peinliche Befürchtung zu hegen, dass er — um JENTSCHS Worte zu gebrauchen — „zuweilen angeschnautzt wird“.

Wie sich so die dienstliche Unterordnung erleichtern lässt, so wird es auch nicht unmöglich sein, jenes Gefühl der völligen Abhängigkeit, das so bedenkliche moralische Folgen haben kann, in einem gewissen Umfange zu beseitigen. Sehr wohl begründet ist die Bemerkung HÖFFELINGS: „Äussere Selbständigkeit ist erforderlich, damit die innere recht vorhanden sein kann. Abhängigkeit von anderen erzeugt Beschränkung der freien Bewegung und der Entfaltung der Kräfte. Eine gereifte ethische Persönlichkeit wird deshalb auch nach äusserer Freiheit trachten. Wir sehen denn auch, dass die Weltgeschichte eigentlich eine grosse Befreiungsgeschichte ist.“¹⁾ Das Äussere und das Innere steht eben bei dem Menschen in innigster Wechselwirkung. Mit Recht hat man darum die lebhaften Bestrebungen der deutschen Lehrer nach Besserung ihrer pekuniären und gesellschaftlichen Lage auch damit begründet, dass diese zugleich eine innere,

¹⁾ Ethik. Aus dem Dänischen übersetzt von F. BENDIXEN. (Leipzig 1888.) S. 162.

sittliche Hebung begünstige, — und das Streben, sich zu einer selbständigen und charaktervollen sittlichen Persönlichkeit heranzubilden, stellt ja geradezu die Grundbedingung für die erziehende Wirkung des Lehrers dar. Hochbedeutsam für diese sittliche Entwicklung ist es aber auch, dass der Lehrer sich in einer möglichst gesicherten Rechtssphäre weiss, die ihn unabhängig macht von Gunst oder Ungunst seiner Vorgesetzten. Das Streben des modernen Menschen geht ja überhaupt nicht so sehr nach Wohlwollen und Wohlthat als nach Gerechtigkeit. Auch die bestgemeinten Versuche, ein patriarchalisches Regiment aufrecht zu erhalten, müssen der Erwägung weichen, dass dies nur gegenüber geistig Unmündigen am Platze ist. Auch das darf nicht übersehen werden, dass die Dienstführung des Lehrers am ehesten Gelegenheit zur Bemängelung bietet. Mit Rücksicht auf die menschliche Schwäche lässt sich ja überhaupt nicht ohne Grund behaupten, dass die Dienstführung jedes Beamten mangelhaft sei. Für den Lehrer aber gilt dies bei der Eigenart seiner Berufsthätigkeit in ganz besonderem Masse; denn er hat gewissermassen mit einem widerstrebenden Material beständig zu ringen. Wie anders steht es da z. B. mit dem Richter oder dem Verwaltungsbeamten!

Wenn er seine Akten fertig gestellt hat, so wird das Ergebnis seiner Arbeit allein von seinem Können und der aufgewendeten Sorgfalt abhängen: der Lehrer aber kann seine Arbeit während eines Jahres geschickt und pflichttreu geleistet haben, gleichwohl kann der Erfolg, soweit er durch Prüfungen sich konstatieren lässt, ein geringer sein; schlechte Begabung der Schüler, Mangel in Fleiss und Aufmerksamkeit (die ja z. T. auch in natürlichen Dispositionen wurzeln), Krankheiten und sonstige Umstände können bei einzelnen wie bei ganzen Jahrgängen das Ergebnis der Unterrichtsthätigkeit in hohem Masse beeinträchtigen. So sind auch wir Lehrer — wie so viele unserer Schüler — in unseren Leistungen durchschnittlich: „kaum genügend“.

Bei dem Bestreben, die Rechtssphäre des Lehrers möglichst bestimmt abzugrenzen und zu sichern, ist allerdings zu beachten, dass dadurch die Verfügungsfreiheit der oberen Behörde über ihre Beamten nicht in einer Weise eingeschränkt werde, die mit dem wahren Interesse des Schulwesens selbst nicht vereinbar wäre. — Auch ist nicht zu vergessen, dass allgemeine Bestimmungen, so nützlich sie sich in vielen Fällen erweisen, doch in ihrer Bedeutung überwogen werden von der Wirksamkeit der

Persönlichkeiten, die sich in ihrem Rahmen bewegen und ihnen erst Geist und Leben verleihen.

Es erübrigt jetzt noch, zu fragen, ob in dem Verhältnis zwischen Lehrer und Direktor auch solche Apperceptionsvorgänge als naheliegend sich erweisen, in denen der Lehrer Objekt der Apperception ist.

Hier muss zunächst daran erinnert werden, dass die Lehrer dem Direktor nicht gegenüberstehen als unpersönliche „Lehrkräfte“, die er lediglich nach dem Mass ihrer geistigen Kraftwirkung einzuschalten hätte in einem grossen Schulmechanismus, sondern als sehr konkrete, persönliche Menschen — als Menschen, die ihm (auch kraft psychologischer Vorgänge) vielleicht persönlich sympathisch oder unsympathisch sind, die vielleicht andere wissenschaftliche, politische und religiöse Richtungen vertreten. Dass dabei in mannigfacher Weise Apperceptionsvorgänge wirksam werden, die das Urteil trüben und das Handeln irreleiten können, liegt auf der Hand. Doch auf diese Vorgänge, die ja im menschlichen Verkehr überhaupt ganz gewöhnlich sind, braucht hier nicht näher eingegangen zu werden. Jedoch über eine appercipierende Vorstellung, die durch das Verhältnis des Direktors zu Lehrern und Schülern zugleich nahegelegt erscheint, soll hier noch ein Wort gesagt werden. Da der Lehrer dem Schüler, namentlich dem jüngeren, als der schlechthin Überlegene gegenüber steht; da ferner der Direktor die nächste Instanz ist für Beschwerden von seiten der Schüler und Eltern gegen den Lehrer, so mag sich in ihm leicht die Auffassung unvermerkt bilden, dass es vorwiegend seine Aufgabe sei, die Schüler zu schützen gegen physische, moralische und intellektuelle Misshandlung. Unter der appercipierenden Wirkung dieser Auffassung könnte er dazu neigen, Beschwerden von Schülern und Eltern mehr entgegenzukommen, als — abgesehen von besonderen Verhältnissen — billig wäre, z. B. ihnen zunächst vollen Glauben zu schenken, bis ihm nicht das Gegenteil klar nachgewiesen wäre. Dass ein derartiges Verhalten die Stellung des Lehrers erschweren, seine Autorität gegenüber Eltern und Schülern beeinträchtigen würde, bedarf keines weiteren Beweises. Vom rein psychologischen Standpunkt kann allerdings nicht in Abrede gestellt werden, dass ein solches Verfahren in einzelnen konkreten Fällen begründet sein kann, zumal wenn —

wie ein Schulmann von so reicher Erfahrung wie Schiller¹⁾ glaubt — „sich in den Lehrern eine gedankenlose, diktatorische Willkürneigung sehr leicht erzeugt, da sie stets Kindern gegenüberstehen, die ihren Willen als allein gültig anerkennen sollen.“

Von verschiedenen Gesichtspunkten aus hat es sich uns also gezeigt, dass das Verhältnis zwischen Direktor und Lehrer Anlass geben kann zu mannigfachen Vorurteilen und irreführenden Auffassungen, die sich zurückführen lassen auf Apperceptionsvorgänge, die meist unter lebhafter Beteiligung des Gefühls sich abspielen. Damit ist es aber gegeben, dass es gerade für den Anfänger im Lehramt unter Umständen nicht leicht ist, sich in das richtige Verhältnis zu seinem Direktor hineinzufinden. Es wird dabei für ihn nicht ohne Nutzen sein, seine Stellung zum Direktor im Rahmen des ganzen Schulorganismus ruhig und ganz in abstracto zu erwägen. Er darf sich von vornherein allerdings darüber keinen Illusionen hingeben, dass er als Beamter ganz notwendig einen Teil der Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Freiheit in Bethätigung und Lebensgestaltung aufgeben muss, die der Privatmann — und nun gar erst der Student! — genießt. In eine solche Stellung sich einzugewöhnen, ist für manchen nicht leicht; nicht selten mag Missstimmung und Unlust sich dabei fühlbar machen, aber eine objektive Betrachtung des ganzen Verhältnisses wird doch geeignet sein, zu verhüten, dass unter der appercipierenden Wirkung solcher Unlustgefühle und naheliegender Vorurteile einzelnen Personen das zur Last gelegt wird, was in Institutionen und in letzter Linie in der Natur menschlicher Verhältnisse überhaupt begründet ist. Die menschlichen Dinge sind eben nicht ohne einige Unbequemlichkeit.

¹⁾ Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie. (Berlin 1898.) S. 13. Bd. II, 4 dieser Sammlung.



Verlag von **Reuther & Reichard** in **Berlin W. 9.**

Die Entwicklung des Geistes

beim Kinde und bei der Rasse

(Methoden und Verfahren)

von

James Mark Baldwin,

Professor der Psychologie an der Universität Princeton.

Deutsche, unter Mitwirkung des Autors veranstaltete Ausgabe.

Nebst einem Vorwort

von

Th. Ziehen,

Professor an der Universität Jena.

Mit siebzehn Figuren und zehn Tabellen.

Gr. 8°. XVI, 470 Seiten. Preis Mk. 8.—.

Psychiatrie und Seelsorge.

Ein Wegweiser zur Erkennung und Beseitigung der Nervenschäden
unserer Zeit.

Von

Dr. med. **M. Römer,**

prakt. Arzt in Stuttgart.

Gr. 8°. VIII, 343 S. Preis Mk. 5.—, geb. Mk. 6.—.

Bisher empfohlen von den Konsistorien zu: Brandenburg, Breslau,
Frankfurt a. M., Kassel, Magdeburg, Posen, Wiesbaden, Arolsen, Darmstadt,
Dresden, München, Stuttgart.

== Zu beziehen durch jede Buchhandlung. ==

Verlag von **Reuther & Reichard** in **Berlin W. 9.**

Kant der Philosoph des Protestantismus

von

Friedrich Paulsen.

Gr. 8°. 40 Seiten. Mk. 0.60.

Das menschliche Erkennen.

Grundlinien der Erkenntnistheorie und Metaphysik.

Von

Dr. A. Dorner,

ord. Prof. a. d. Universität Königsberg.

Gr. 8°. IV, 512 S. Mk. 9.—.

Inhalt: Einleitung. — I. Erkenntnis-theoretische Untersuchungen.
1. Die sinnliche Erfahrung. — 2. Vorstellung und Begriff. — 3. Die mit Werturteilen verbundenen Begriffe. — 4. Die Ideale und die Kategorien. —
5. Methodologische Erörterungen. — II. Metaphysische Untersuchungen.

Erkennen und Sein.

Lösung des Problems des Idealen und Realen.

Zugleich

eine Erörterung des richtigen Ausgangspunktes und der Prinzipien der Philosophie

von

Paul Heinrich Wiedemann.

Gr. 8°. XII, 240 Seiten. Mk. 5.—.

Über die

Raumwahrnehmungen des Tastsinns.

Ein Beitrag zur experimentellen Psychologie.

Von

Dr. Victor Henri.

Gr. 8°. XII, 228 Seiten. — Mit 29 Abbildungen und zahlreichen Tabellen.

Preis M. 7.50.

==== Zu beziehen durch jede Buchhandlung. ====

Messer, August,

Die Wirksamkeit der Apperception in den persönlichen Beziehungen des
Schullebens

Berlin 1899

Bamberg, Staatsbibliothek -- Paed.o.170(2#8
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11845463-5